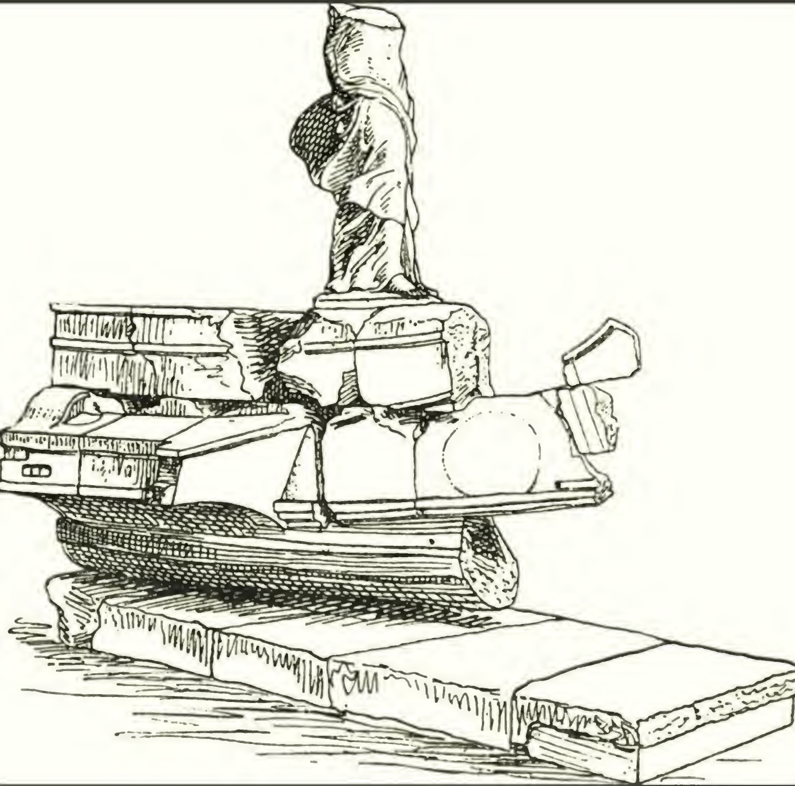


Oesterreichische Mittelschule

Mittelschule. Wien

ÖSTERREICHISCHE MITTELSCHULE.

GEMEINSAMES ORGAN DER VEREINE
„MITTELSCHULE" UND „DIE REALSCHULE" IN WIEN,
„DEUTSCHE MITTELSCHULE" IN PRAG,
„MITTELSCHULE FÜR OBERÖSTERREICH UND SALZBURG IN LINZ"
UND
„BUKOWINER MITTELSCHULE IN CZERNOWITZ".

REDIGIERT
VON
PROF. FEODOR HOPPE
IN WIEN,

PROF. ANTON REBHANN
IN WIEN,

PROF. ANTON MICHALITSCHKE
IN PRAG,

PROF. FRANZ LEHNER
IN LINZ,

PROF. DR. ANTON POLASCHEK
IN CZERNOWITZ.

XIII. JAHRGANG.

WIEN 1899.
ALFRED HÖLDER
K. U. K. HOF- UND UNIVERSITÄTS-BUCHHÄNDLER
ROTHENTHURMSTRASSE 15.

Vorträge und Abhandlungen.

Nekrolog auf den Gymn. Dir. Dr. W. Biehl

gehalten von Prof. **J. Rappold** im Vereine „Mittelschule" in Wien am 10. December 1898.

Am 3. November d. J. starb in Graz der k. k. Gymn. Dir. i. R. Dr. Wilhelm Biehl, ein bestens verdienter Schulmann, längere Zeit Mitglied unseres Vereines, zwei Jahre hindurch auch dessen Obmann. Bei solchem Traueranlasse hat unser Verein stets die Gefühle der Pietät gegenüber verdienten Schulmännern und Mitgliedern gehegt und diesen Gefühlen an der Stätte seines Wirkens Ausdruck gegeben. Nach dieser schönen Gepflogenheit sollen auch dem Dir. Biehl Worte der Erinnerung gewidmet werden, nicht ausführliche und glänzende Worte, sondern kurze und schlichte, wie sie der Denkart dessen, dem sie gelten, am meisten entsprechen dürften. Wenn dies gerade von dem hier Stehenden unternommen wird, so liegt der Grund hiefür auch darin, dass ihm der nunmehr Verewigte bereits im Jahre 1870 seine Freundschaft geschenkt hat und ihm seitdem stets von ganzem Herzen Freund gewesen ist, weshalb er sich gedrängt fühlt, auch seinerseits einen Dankeszoll — es ist freilich nur ein winzig kleiner — dem lieben Freunde abzustatten.

Überblicken wir zunächst den Lebensgang!

Wilhelm Biehl wurde am 25. August 1826 zu Weidenhahn in Nassau als Sohn eines Gutsbesitzers geboren. Nachdem er, vom Pfarrer seines Geburtsortes vorbereitet, die erst im 16. Lebensjahre begonnenen Gymnasialstudien theils in Limburg, theils in Weilburg, theils in Hadamar zurückgelegt hatte, studierte er von 1847 an in Gießen $1^1/_2$ Jahre Theologie, sodann in München 2 Jahre und in Gießen 1 Jahr classische Philologie und Philosophie. Im Herbste 1852 legte er vor der nassauischen Prüfungscommission in Wiesbaden die Staatsprüfung aus Latein und Griechisch ab. Hierauf wurde er vom Mai 1853 bis Ostern 1855 am Gymnasium in Hadamar zur Aushilfe verwendet, von Ostern bis Herbst 1855 an der Realschule in Höchst, vom Herbste 1855 bis Ostern 1856 am Gymnasium in Wiesbaden. Da er in seinem ersten Vaterlande, in welchem nur ein Gymnasium mit katholischen Lehrern zu besetzen war, ein zweites mit Lehrern beider Confessionen, der katholischen und der evangelischen, geringe Aussicht auf baldige

feste Anstellung hatte, so trat er nunmehr in den österreichischen Staatsdienst über, wie es bekanntlich unter dem Ministerium Leo Thun bei dem in Österreich herrschenden Mangel an philologischen Lehrkräften manche deutsche Schulmänner unter Vermittlung Bonitzens thaten. Vom 7. April 1856 bis zum 20. September 1857 stand er am St. Anna-Gymnasium in Krakau als Supplent in Verwendung. Hierauf wurde er zum wirklichen k. k. Gymnasiallehrer ernannt, und zwar für das Gymnasium in Marburg, wo er 3 Schuljahre hindurch wirkte. Nachdem er weitere $2^1/_2$ Jahre am Salzburger Gymnasium, $1^1/_2$ Jahre am Linzer Gymnasium, 5 Jahre am Triester Gymnasium und 3 Jahre an dem damals eben neu errichteten II. Staatsgymnasium in Graz gedient hatte, wurde er durch Allerhöchste Entschließung vom 29. August 1872 zum Director des Staatsgymnasiums in Innsbruck ernannt. Diese Stellung hatte er 6 Jahre lang inne. 1875 erwarb er sich von der Universität Tübingen den philosophischen Doctorgrad, welcher sodann nostrificiert wurde. Zugleich war er durch 6 Semester Privatdocent der Philosophie an der Universität an Stelle des als Reichsrathsabgeordneten beurlaubten Ordinarius, des Prof. Dr. T. Ritter v. Wildauer. Mit Allerhöchster Entschließung vom 28. September 1878 als Gymnasialdirector nach Wiener-Neustadt versetzt, verblieb er in dieser Stellung kein ganzes Jahr; denn schon am 30. Juni 1879 wurde er zum Director des neu zu errichtenden Staatsgymnasiums im IV. Gemeindebezirke in Wien — des jetzigen Elisabeth-Gymnasiums — ernannt. Als diese Lehranstalt mit dem Schuljahre 1885/86 innerlich vollständig aufgebaut war und am Schlusse desselben die erste Maturitätsprüfung abgehalten hatte, trat der nun Sechzigjährige nach vollendeten 30 Dienstjahren in den bleibenden Ruhestand, bei welchem Anlasse ihm „die Allerhöchste Anerkennung für seine vieljährige verdienstliche Wirksamkeit im Lehramte" ausgesprochen wurde. Den Ruhestand brachte Biehl in Graz zu, wo er am 3. November d. J. sein vielbewegtes und inhaltreiches Dasein schloss, und wo am 5. November seine irdische Hülle von den Familienangehörigen und Verwandten, von zahlreichen Freunden und befreundeten Schulmännern, darunter den zwei Senioren des Lehrkörpers des Elisabeth-Gymnasiums, auf den St. Peter-Friedhof zur ewigen Ruhe geleitet wurde.

Versuchen wir es nun, von dem geistigen Wesen und Wirken Biehls in Kürze ein Bild zu entwerfen!

Biehls geistiges Wesen zeigte eine schöne Verbindung herrlichster Eigenschaften zu einem harmonischen Ganzen. Er besaß, um dies zuerst zu erwähnen, gründliches und ausgebreitetes Wissen, das er stets noch mehrte und vertiefte, da sein reges wissenschaftliches Interesse bis zum letzten Lebensjahre dauerte und ihm erst bei zunehmender Schwäche Buch und Feder entsanken. Sein Hauptfach war die Philo-

sophie, sowohl die alte als auch die neue, wie schon seine Privatdocentur an der *Alma mater Leopoldina Francisca* bezeugt. Auch seine Kenntnis der altclassischen Sprachen war gründlich und umfassend. Eine Vereinigung beider Wissensgebiete zeigen auch seine literarischen Leistungen. Diese sind: *De beatitudine humana Aristotelis doctrina.* Gymnasialprogramm von Marburg. 1858. — Über den Begriff νοῦς bei Aristoteles. Gymnasialprogramm von Linz. 1864. — Die Idee des Guten bei Platon. Programm des II. Staatsgymnasiums in Graz. 1870. — Die Erziehungslehre des Aristoteles. Gymnasialprogramm von Innsbruck. 1877. — Die umfangreichsten Arbeiten datieren aus dem Lebensabende. Er edierte bei Teubner: *Aristotelis de anima libri tres 1884,* schließlich noch im letzten Lebensjahre 1898 *Aristotelis Parva Naturalia*, wozu er gründliche Vorstudien — zumtheil an der Münchener Bibliothek — gemacht und unter anderem die — nach Graz entlehnte — Pariser Handschrift verglichen hatte.

Da Biehl die Geselligkeit liebte, betheiligte er sich auch gern an wissenschaftlichen Vereinen und Versammlungen und an den Verhandlungen derselben. So wohnte er im Jahre 1862 der Philologenversammlung zu Augsburg bei und hielt einen Vortrag über die Aristotelische Definition der Seele. Als im Herbste 1874 die allgemeine Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Innsbruck tagte, war Biehl Vicepräsident derselben. Im Jahre 1876 sehen wir ihn wieder auf dem Philologentage zu Tübingen, wo er einen Vortrag über die Materie nach dem Timäus Platons hielt. Während seines Wirkens in Wien war er, wie schon erwähnt, Mitglied unseres Vereines, zwei Jahre hindurch — 26. November 1881 bis 24. November 1883 — auch dessen Obmann und nahm, wie die Jahresberichte des Vereines melden, regen Antheil an den Verhandlungen sowohl während seiner Obmannschaft als auch vor und nach derselben.

Biehl war nicht nur ein Gelehrter, sondern auch ein ausgezeichneter Schulmann, ausgezeichnet sowohl nach der theoretischen als auch nach der praktischen Seite. Hier, in der Schule, konnte er so recht die Gabe entfalten, die ihn auch in jeder anderen Umgebung auszeichnete, nämlich die Fähigkeit, Geist zu wecken und anzuregen, die Fähigkeit, sittlich zu fördern. Welch guten Namen er bereits im Jahre 1870 genoss, erhellt daraus, dass er ein Mitglied der Gymnasial-Enquête-Commission war, die im Herbste jenes Jahres, vom hohen k. k. Ministerium einberufen, in Wien tagte. Seine Tüchtigkeit auf dem Gebiete des Unterrichtes in den altclassischen Sprachen zeigte er noch gegen Ende seines activen Wirkens in der ausführlichen Besprechung der auf Latein und Griechisch bezüglichen Theile der „Instructionen" in der „Zeitschrift für die österr. Gymn." 1885, S. 305—314 und 379—393. Seine Thätigkeit als Director zu beurtheilen, steht dem Sprechenden nicht

zu; es möge ihm aber gestattet sein, die Worte anzuführen, welche sein Amtsnachfolger, Regierungsrath A. Fleischmann, im II. Jahresberichte des k. k. Staatsgymnasiums im IV. Bezirke in Wien veröffentlicht hat: „Herr Dir. Biehl, als ausgezeichneter Schulmann bewährt und weithin bekannt, ein Mann von altem Schrot und Korn, war durch Allerhöchste Entschließung vom 30. Juni 1879 zum Director des im IV. Bezirke zu errichtenden Staatsgymnasiums ernannt worden. In bescheidener und geräuschloser Weise führte er mit fester und sicherer Hand den Bau auf, von dem er nunmehr nach dessen Vollendung schied. Er war allen, Lehrern und Schülern, ein Vorbild in getreuer Pflichterfüllung, ein mit seltenem Wohlwollen ausgestatteter, aufrichtiger und vielerfahrener Freund und Berather, seinen Amtsgenossen ein eifriger Mitarbeiter an dem schönen Werke der Erziehung und des Unterrichtes, den Schülern ein umsichtiger Führer zu allem Wahren, Guten und Schönen. Das Wohl der Anstalt gieng ihm über alles; dieses förderte er mit Herz und Kopf, mit bestem Fühlen und Wissen. Sein Name wird darum von der Anstalt nie vergessen werden, Lehrer und Schüler werden stets mit der innigsten Verehrung und Dankbarkeit sein gedenken."

Nicht bloß als Gelehrter und Schulmann ragte Biehl hervor, er war auch ein Charakter von durch und durch edler Männlichkeit. Die innere Sache stand ihm unendlich höher als die äußere Form, in den Kern drang er ein, sowohl in der Wissenschaft, wie schon seine Programmabhandlungen und Vorträge bekunden, als auch im praktischen Leben. Und sein Inneres hatte er in angestrengter Geistesarbeit und in zumtheil harter Lebensschule zur höchsten Blüte der Humanität entfaltet. Als das Schönste an ihm ist wohl sein offenes und gerades, bei aller Geradheit und Offenheit feines und herzliches Wesen zu bezeichnen, sowie das Wohlwollen, das er jedermann entgegenbrachte, und das von keinem Wölkchen des Eigennutzes getrübt wurde. Das war es auch, was ihm so viele Freunde im Inlande und im Auslande gewann.

Mit Biehl ist der Wissenschaft ein tüchtiger Kenner und Forscher, der Schule ein ausgezeichneter Lehrer und Director, allen ein edler Mann, seinen Freunden auch ein lieber Freund geschieden. Seine hervorstechendsten Eigenschaften: die Fähigkeit der Geistesweckung, der Geistesanregung und sittlichen Förderung, die Gabe des herzlichen Wohlwollens, hat er weise genützt und viel Segen gestiftet, ein Segen, der mit seinem Scheiden nicht geschwunden ist, sondern weiter in kommenden Geschlechtern Segen verbreiten wird. In seinem Wirken wird er fortleben, und wie er den trauernden Seinen unvergesslich bleibt, so werden auch diejenigen, welche seine Schüler gewesen, seine Berufsgenossen und Freunde ihm ein treues Andenken bewahren.

Freund Biehl, ruhe sanft in Frieden!

Der lateinische Unterricht auf der Unterstufe des Gymnasiums.

Randbemerkungen zu Oskar Jägers Buch „Lehrkunst und Lehrhandwerk".

Vortrag, gehalten von Prof. **Friedrich Loebl** im Vereine „Bukowiner Mittelschule" am 5. November 1898.

Hochgeehrte Versammlung! Die pädagogische und didaktische Literatur hat sich gegenwärtig in einem solchen Umfange entwickelt, dass sie der einzelne, vielbeschäftigte Lehrer kaum mehr zu beherrschen vermag. Sie hat zur Förderung der Erziehung und des Unterrichtes außerordentlich viel beigetragen, aber auch durch die vielfach zutage tretende Tendenz, alles pedantisch zu schematisieren und zu rubricieren, alles in bestimmten Gesetzen festzulegen, durch Lehrproben den Weg einzuengen und die Lehrerindividualität geradezu aufzuheben, sehr geschadet. Die beste, von den schönsten Erfolgen begleitete Unterrichtsweise des A wird in den Händen des B, zu dessen Eigenart sie nicht passt, wertlos, ja schädlich. Diese Manie, den Lehrer gewissermaßen zu einer wissenschaftlich construierten Maschine zu machen, wird am besten durch den Satz gekennzeichnet, welchen man in Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen" (Rechnen und Mathematik, S. 36) lesen kann: „Der Lehrer muss, ehe er die Classe betritt, genau wissen, welche Frage er, welchem Schüler fünf Minuten vor Schluss vorlegt, nur dann hat er jene darüberstehende Sicherheit, die dem Lehrer und dem Leiter der Classe geziemt." Die Reaction konnte nicht ausbleiben, und kein Geringerer als Oskar Jäger, der Verfasser des originellen und geistvollen Buches „Aus der Praxis, ein pädagogisches Testament", ein Mann mit scharfem Blicke und reichen Erfahrungen als Lehrer und Erzieher, hat in seinem Buche „Lehrkunst und Lehrhandwerk" von seinem naturalistisch-praktischen Standpunkte aus gegen die Auswüchse in kräftigen, oft auch ironisch-sarkastischen Worten Stellung genommen. Ich habe mir aus dem reichen Inhalte dieses ausgezeichneten Buches den Lateinunterricht am Untergymnasium zu einer kurzen Berichterstattung gewählt, weil ich während meiner Lehrthätigkeit dem elementaren Theile des altsprachlichen Unterrichtes meine besondere Aufmerksamkeit zugewendet habe. Ich bediene mich ab und zu der eigenen Worte unseres Unterrichtskünstlers, um seine kräftigen Gedanken nicht abzuschwächen. Wenn ich meine aus der Schulpraxis gewonnenen Erfahrungen in ganz unverbindlicher Weise daneben setze, so mache ich nur von dem Rechte

Gebrauch, welches der vornehme Anwalt der Lehrerindividualität dem einzelnen Lehrer selbst einräumt. Meine Bemerkungen wollen nicht belehren, noch weniger Regeln oder unumstößliche Wahrheiten mittheilen. Es soll durch dieselben nur gesagt sein, was mir selbst als praktischem Schulmanne gut und nützlich zu sein scheint.

„Das Lateinische ist das centrale Fach, an welchem der Knabe die wissenschaftliche, d. h. die erkenntnisschaffende Arbeit um ihrer selbst willen kennen und üben lernen soll." Aus diesen mit felsenfester Überzeugung gesprochenen Worten Jägers, des großen Meisters im Unterrichte, mit welchen er den Bildungswert der lateinischen Sprache weit höher stellt als der preußische und österreichische Lehrplan, erklärt sich die Entschiedenheit und Schärfe, mit welcher er die Reformer bekämpft, die den Sprachunterricht mit einer „marktgängigen", einer lebenden Sprache beginnen wollen. Nur die lateinische Sprache kann nach seiner Überzeugung die erste und wichtigste Grundlage bilden, auf welcher die Männer in den verantwortungsvollsten Stellungen der menschlichen Gesellschaft herangebildet werden. Sowie die Berücksichtigung des „Tagesinteresses", des „Marktnutzens" in den Realschulen berechtigt ist, ebenso ist das wissenschaftliche Interesse, welches die Gymnasien verfolgen, tief begründet. Diese grundsätzliche Anschauung eines hervorragenden Schulmannes, der bei vollster Wertschätzung der anderen Unterrichtsgegenstände ein begeisterter, überzeugungstreuer Verfechter des altsprachlichen Unterrichtes ist, möge jenen nationalen Stürmern eines österreichischen Kronlandes ein Memento sein, welche erst vor wenigen Tagen unter völlig unbegründeter Missachtung der Gymnasien, als einer Schöpfung deutschen Geistes, den Weckruf zur Vernichtung unserer bewährten humanistischen Anstalten erschallen ließen.

In der Bekämpfung der neueren methodischen Strömungen, des „Perthesianismus" auf der untersten Unterrichtsstufe lässt sich Jäger von der Ansicht leiten, dass es sich nicht sosehr um raschere Erlernung der lateinischen Sprache, sondern darum handle, dass der Schüler an der Bewältigung dieser Sprache wissenschaftlich arbeiten lerne. Die Methode könne hiebei in den einzelnen bestimmten Fällen eine verschiedene sein, nur müssten einige Leitsätze beachtet werden. Er fordert die unbedingte Befolgung des unerbittlichen Satzes, dass alles von dem Schüler erarbeitet, erobert sein müsse, dass er mithin zur Lectüre, auch der kleinsten Fabel, erst dann geführt werden dürfe, wenn er sie wirklich unter der Leitung des Lehrers übersetzen, durch Anstrengung seiner geistigen Kraft bezwingen, nicht bloß sich vorübersetzen lassen könne. Die Bewältigung der fremden Form sei auf der untersten Stufe die Hauptsache, den Inhalt bilde die Arbeit selbst, die Freude an dem Gelingen der Arbeit. Von einem Lese- und

Übungsbuche „mit möglichst viel zusammenhängendem Inhalt", wie es die preußischen Lehrpläne fordern, will daher Jäger nichts wissen. Die Anfänger sollen an Übungssätzen lernen. — Hier spricht sowohl die theoretische Erwägung als auch die praktische Erfahrung gegen Jägers Ansicht. Wenn den Schülern ein ganzes Jahr lang ein Kunterbunt von Einzelsätzen vorgeführt wird, die dazu meistens inhaltlich unbedeutend oder nichtssagend, oft auch zu abstract sind und ihrem Verständnisse fern liegen, so liegt die Gefahr nahe, dass bei dem ewigen Exercieren und Drillen grammatischer Formen die Schüler gegen den Inhalt systematisch abgestumpft und gleichgiltig gemacht werden. Anderseits birgt, worauf ich in der „Österreichischen Mittelschule" wiederholt hingewiesen habe, die Lesestückmethode strengster Richtung, welche schon die Elemente des Lateinunterrichtes nur an Lesestücken üben will, ganz gewaltige Mängel in sich. Mittel und Zweck sind oft unvereinbar, die nothwendige methodische Gliederung des grammatischen Stoffes fügt sich nicht immer den interessanten Lesestücken, innerlich Zusammengehöriges muss zerrissen und Fremdartiges lose aneinandergereiht werden. Die Richtigkeit dieser Behauptung glaube ich in unserem Vereinsorgane durch eingehende Analyse größerer Partien mehrerer lateinischer und griechischer Elementarbücher erwiesen zu haben. Nur durch eine verständige Verbindung der Einzelsatz- und Lesestückmethode kann man die Vorzüge beider Methoden ausnützen und den ihnen anhaftenden Mängeln ausweichen. In der I. Classe wird man also den grammatischen Drill an Einzelsätzen durchführen und nach Abschluss einer kleineren Partie den Schülern zur Erholung und Erfrischung und gewissermaßen zur Belohnung die Lectüre eines Lesestückes bieten. Nur müssen die Lesestücke so gefasst sein, dass die Freude an dem Inhalte durch die Schwierigkeit nicht gleich im Keime erstickt werde. Man muss dem kindlichen Bedürfnisse nach einer unbefangenen Wort- und Satzverbindung entgegenkommen. Um sich zu überzeugen, dass nicht immer dieser didaktischen Nothwendigkeit Rechnung getragen wird, braucht man nur z. B. den 19 Wörter umfassenden zusammengesetzten Satz zu lesen, den Neubauer den Primanern schon auf S. 7 vorlegt. Das Lesestück soll kurz, lebendig und frisch unter vorläufigem Verzichte auf den *color Latinus* geschrieben sein. Es ist ein großes Verdienst der Zeitschrift „Österreichische Mittelschule", dass sie durch die Veröffentlichung zahlreicher didaktischer Aufsätze, die der Schulpraxis entsprungen sind, die Verfasser der Elementarbücher zu Änderungen gezwungen hat. Erst seit dieser Zeit sind sowohl unsere lateinischen als auch unsere griechischen Übungsbücher wesentlich verbessert worden. Das seinerzeit fast unbrauchbare Buch von Steiner-Scheindler ist durch die Ausscheidung von fast einem Drittel des Unterrichtsstoffes brauchbar gemacht worden, und Haulers Übungsbuch für die I. Classe

ist jetzt ein recht gutes Buch geworden. Am conservativsten ist Nahrhaft geblieben.

Jäger spricht im Gegensatze zu der in den „methodischen Bemerkungen" der preußischen Lehrpläne aufgestellten Forderung für die sogenannte alte Methode, die sowohl deductive als auch inductive Elemente enthalte, und verlangt mit Recht eine gleichmäßige Berücksichtigung der Übersetzung ins Lateinische, in welcher die „eigentlich productive Arbeit" liege. Doch legt er der Deduction eine zu große Bedeutung bei. Es werden sich wohl nur wenige Lehrer mit dem von ihm gutgeheißenen Gange einverstanden erklären, nach welchem zuerst die Regel dogmatisch ausgesprochen, dann zur Erläuterung derselben zuerst die lateinischen, hierauf die deutschen Sätze übersetzt werden. Hier ist der inductive Weg, der vom concreten Beispiele ausgeht, gewiss geeigneter. Dagegen ist es sicherlich nur eine Spielerei, die keine Erleichterung bringt und dazu noch den Unterricht verlangsamt, wenn man den Anfänger inductiv aus dem Satze die Casusendung finden, gewissermaßen „erfinden" lässt, wie es im Sinne der oben genannten „methodischen Bemerkungen" geschehen sollte. Die diesbezüglichen Musterlectionen, die man in Zeitschriften und Programmen lesen kann, sind Muster ohne Wert, sie sind nicht aus dem lebendigen Unterrichte hervorgegangene Lectionen, sondern Kunstproducte, Paradestücke. Die beste Methode für den Anfangsunterricht kann nur die sein, welche am leichtesten, raschesten und sichersten den Unterrichtsstoff zu übermitteln und zu unverlierbarem Eigenthume zu machen vermag. Ich bin in der Behandlung der Formenlehre am Anfange der I. Classe wiederholt inductiv und deductiv vorgegangen und habe die Erfahrung gemacht, dass viel kostbare Zeit, die der gründlichen Durchübung entzogen wird, dem inductiven Vorgange ohne Nutzen zugewendet wird. Nur die vielfache, unermüdliche Durchübung und Drillung derselben Formen, wozu keine Minute verloren gehen darf, kann aus dem Wissen des kleinen Jungen ein Können schaffen. Wenn einem Lehrer die oft unbegründeterweise von den Schülern gefürchteten Schularbeiten schlecht ausfallen und er sich dann ganz verwundert fragt, wie denn die Formen hätten verfehlt werden können, da er sie doch alle so gründlich und methodisch erklärt habe, so möge er sich sagen, dass dies nur der Mangel an gründlicher Durchübung verschuldet habe. Die richtige Anwendung der Casus- und Verbalformen muss durch die tausendfältige Durchübung unter regster Mitbeschäftigung zu mechanischer Fertigkeit gesteigert werden. Dann ist es auch gar kein idealer, sondern nur ein ganz normaler Zustand, wenn das Ergebnis der Compositionen ein ganz befriedigendes ist.

Es darf aber auch deshalb keine Zeit der vielfachen Durchübung der Formen entzogen werden, weil unsere lateinischen Elementarbücher einen ganz respectabeln Übungsstoff enthalten,

der bewältigt werden soll und von minder erfahrenen Lehrern auch thatsächlich bewältigt wird. Selbst die Deponentia, welche die preußischen Lehrpläne trotz der hohen Stundenzahl ausgeschieden haben, bieten manche unserer Übungsbücher (Nahrhaft, Hauler). Nicht alle Verfasser unserer Elementarbücher schenken den literarischen Anregungen Gehör. Es gibt keine Partie in der lateinischen Formenlehre der Prima, welche den Schülern so viel Schwierigkeiten bereitet wie die der Pronomina, besonders die der Pronomina relativa. Es bedarf einer langen und gründlichen Durchübung, bis der Schüler „der, die, das, wer, was, dessen, deren" erkennt und richtig übersetzt. Trotzdem soll nach Nahrhaft unmittelbar nach dem Relativum der indirecte Fragesatz behandelt werden. Diese Satzkategorie, die oft auch auf einer höheren Stufe nicht erkannt wird, ist unbedingt aus der I. Classe auszuscheiden. Ebenso sollen, wie es auch Hauler und Neubauer gethan haben, die Pronomina indefinita auf aliquis und quidam beschränkt werden. Ungeheuerlich ist es, welch große Zahl von Indefinita, welche überdies noch wegen ihrer syntaktischen Besonderheiten große Schwierigkeiten bergen, Nahrhaft in wenigen Übungssätzen bietet. Den jüngeren Philologen können die Grammatiken von Holzweißig und Deecke, welche in maßvoller Weise die Pensenbezeichnung für die einzelnen Classen durchgeführt haben, dringend empfohlen werden. Verfehlt ist nach meiner Erfahrung auch die von den Instructionen geforderte, den minder geübten Lehrer irreführende Vertheilung des Lehrstoffes auf die beiden Semester. Erfahrungsgemäß muss man sich, wenn man gründlich vorgeht, begnügen, wenn man bis zum Pronomen, oder gar nur bis zur Comparation gelangt. Der restliche Lehrstoff kann dann ohne Schwierigkeiten absolviert werden, weil erstens das anfangs schwierige Vocabellernen leichter geworden ist und zweitens das Verbum trotz der Mannigfaltigkeit der Formen an die Denkkraft der Schüler geringere Anforderungen stellt. Ich erlaube mir bei dieser Gelegenheit in aller Bescheidenheit zu bemerken, dass mir die Verpflichtung des Lehrers zur Vertheilung des Lehrstoffes für das ganze Semester am Beginne des Schuljahres wenig geeignet zu sein scheint; denn in vielen Fällen findet die Vertheilung doch nur rein mechanisch, nicht nach der Schwierigkeit der Materie statt. Ich brauche zum Beweise nur auf meine Bemerkungen in der „Österreichischen Mittelschule" (1893, S. 178 ff.) hinzuweisen. Sollte wirklich im Sinne der „Instructionen" das Verbum die Grenze des ersten und zweiten Semesters bilden, so müssten die Schüler nach Nahrhaft im ersten Semester 937, im zweiten nur 544, also um nahezu 400 Vocabeln weniger lernen. Schon nach der Beendigung der fünf Declinationen beträgt die Zahl der Vocabeln bei Nahrhaft 687, also nahezu die Hälfte aller in Prima zu memorierenden Wörter. In der ersten Auflage des Steiner-Scheindler'schen Übungsbuches war die Differenz ungefähr 500 zu Ungunsten

des ersten Semesters. Nach Hauler würden auf das erste Semester 1174, auf das zweite nur 553 Vocabeln entfallen. Schon nach Abschluss der fünften Declination haben die Schüler 800, also nahezu die Hälfte aller für die I. Classe bestimmten Vocabeln gelernt. Am schlimmsten stünde es bei Neubauer, bei welchem 1070 Vocabeln des ersten Semesters nur 397 des zweiten gegenüberstünden. Mir schiene es zweckmäßiger, wenn, wie es an einer schlesischen Anstalt üblich ist, der Lehrer stündlich in wenigen Worten oder nur durch Angabe des Paragraphen des Lehrbuches im Classenbuche den durchgearbeiteten Lehrstoff bezeichnete. Durch diese Einrichtung würde dem Director bei Hospitierungen und bei der üblichen Revision der Classenbücher ein rascher Überblick verschafft, und bei Supplierungen könnte die unleidliche Umfrage bei den Schülern vermieden werden. Ich kann hier nicht alle meine Wünsche bezüglich der Einrichtung unserer Elementarbücher, die zwar jetzt im allgemeinen gut, im einzelnen aber verbesserungsbedürftig sind, vorbringen. Ich will nur noch dies sagen: Wenn auf der Elementarstufe über die mangelhaften Schülercompositionen und die geringe Fertigkeit unserer Primaner im Hinübersetzen geklagt wird, so scheint mir der Grund darin zu liegen: 1. Unsere Elementarbücher bringen noch immer recht viel Überflüssiges und insbesondere vorzeitig Gebotenes, und es leidet das Wesentliche durch die Heranziehung des Unwesentlichen. So scheide ich z. B. bei Hauler die grammatischen Termini „genet. qualit., partit., coniunct. hortat., optat., ablat. causae, ablat. qual.", den doppelten Nominativ bei „*nominor, vocor, dicor, appellor, creor, existimor*", die constructio nom. cum inf. bei „*dicor, videor*" von der I. Classe unbedingt aus. Schon auf der vierten Seite vom ablat. qualit. zu sprechen, ist gewiss verfrüht. Solche und ähnliche Kleinigkeiten, an denen man nicht rasch vorübereilen darf, summieren sich und lenken von der Hauptsache ab. 2. Es wird noch immer zuviel theoretisiert und zu wenig mündlich gedrillt und geübt. Zu diesem Theoretisieren verführt namentlich jüngere Lehrer die Existenz eines großen Theiles der 45 „Regeln" bei Hauler (I.), deren Verschwinden ich sehnlichst wünsche. So werden gewiss die Schüler aus den Regeln 26 und 27, die zusammen 12 Zeilen umfassen, den Unterschied zwischen dem Demonstrativum und Reflexivum nicht lernen. Man beschränke sich hier auf der ersten Stufe auf die einfachsten Fälle und übe sie praktisch durch. Die umfangreichen Regeln sind vorhanden, aber die instructiven Beispiele fehlen. Beispiele, wie: „der Vater und sein Sohn, die Mutter und ihre Tochter, die Eltern und ihre Kinder, die Mütter und ihre Töchter, die Kriege und ihre Folgen; der Eigennützige ist nur seiner eingedenk; ich liebe den Freund, ich bin seiner oft eingedenk; die Eigennützigen sind nur ihrer selbst eingedenk; ich liebe die Freunde, ich bin ihrer oft eingedenk" machen das Regelwerk überflüssig

und führen praktisch zum Ziele. Will man wirklich schon in der I. Classe den prädicaten genet. qualit. haben (Hauler, S. 12), so erkläre man anstatt der langen Regel 22: „dieser Mann ist von großer Einsicht" = „dieser Mann ist ein Mann großer Einsicht" und verweise auf die Weglassung von „Mann". Eine Regel über den doppelten Accusativ bei „nennen" ist überflüssig, weil wir im Deutschen dieselbe Construction haben. Man soll nicht in der I. Classe, in welcher die Einübung der Casus- und Verbalformen die Hauptaufgabe ist, nach „Regeln" suchen, wenn man auf einem einfachen, vernünftigen Wege zum Ziele kommt.

Nicht unerörtert kann ich die methodische Anordnung lassen, welche die Elemente der Syntax und die Verba bei Hauler und Nahrhaft in den Übungsbüchern für die zweite Classe erfahren. Hauler behandelt fast die ganze elementare Syntax (die directen und indirecten Fragesätze, die constructio accus. und nom. cum inf., ut fin., ne, quo, quominus, ut consecut., ut non, quin, die Causal-, Condicional-, Concessiv- und Temporalsätze und die participia relativa) auf je 7 lateinischen und deutschen Textseiten noch vor der Behandlung des Verbums, Nahrhaft hingegen bietet die wichtigsten Theile der Syntax erst nach Abschluss desselben in einem besonderen Anhange, der 34 Seiten umfasst. Beide Anordnungen erscheinen schon aus dem Grunde als verfehlt, weil die so wichtige Behandlung der deutschen Nebensätze, die ja im Anschlusse an das Lateinische stattfinden soll, auf eine relativ ganz kurze Zeit beschränkt wird. Ganz besonders aber spricht gegen diese Anordnung folgender Umstand: Die Erlernung der Grundformen der Verba und der mit denselben im Sinne der Instructionen zu verbindenden Redensarten nimmt fast ausschließlich das Gedächtnis in Anspruch; hingegen stellt die Unterscheidung der Nebensätze und ihre im Lateinischen und Deutschen oft abweichende Behandlung — man denke nur an die verschiedenen Dass-Sätze! — große Ansprüche an den Verstand des Schülers. Demnach werden nach der verfehlten Gruppierung bei Hauler und Nahrhaft in ganz einseitiger Weise einmal an das Gedächtnis, das anderemal an den Verstand zu große Anforderungen gestellt. Damit beide Kräfte des Geistes gleichmäßig in Anspruch genommen werden und das Übersetzen und die Lectüre in gleichmäßigem Tempo vorwärts schreite, müssen die einzelnen Theile der elementaren Syntax in kleinen Partien, und zwar in desto kleineren, je schwieriger sie sind, in die Formenlehre eingeschoben und nebenbei mitgelernt werden. Dadurch wird es ermöglicht, dass die mannigfaltigen Grundformen der Verba auf die ganze II. Classe vertheilt, immer und immer wieder wiederholt und zum eisernen Wissensbestande der Schüler gemacht werden können. Nichts kann den Lehrer mehr verdrießen, als wenn er auf einer höheren Stufe bei der lateinischen Lectüre und in den lateinischen Compositionen

groben Verstößen gegen die Formenlehre begegnet. Aber auch für die Einübung der syntaktischen Erscheinungen wird auf diese Weise der richtige Zeitpunkt und die entsprechende Zeitdauer gewonnen. Es sollte aber von der Syntax in der II. Classe nur das wirklich Nothwendige, dieses aber umso gründlicher durchgeübt werden. Die Comparativsätze mit *tamquam, quasi*, die conjunctivischen Relativsätze bei Nahrhaft sollten ganz ausfallen, und bei ‚*quin*‘ sollte man sich mit den einfachsten Fällen begnügen. Bei Hauler kann z. B. die syntaktische Besonderheit von *spero, polliceor, sino, patior* wegbleiben, während *iubeor* und *vetor* leicht einzuüben sind, wenn man „*iubeor hoc facere*" mit „ich werde aufgefordert", „*vetor hoc facere*" mit „ich werde gewarnt dies zu thun" im Anfange ganz mechanisch ohne weitere Erklärung übersetzen lässt. Selbstverständlich muss auch in der Heranziehung der unregelmäßigen Verba Maß gehalten werden. So gehen selbst bei Hergel in seinem Büchlein „Die unregelmäßigen Verba der lateinischen Sprache mit ihren gebräuchlichen Redensarten nach den Instructionen bearbeitet" die Verba *algeo, turgeo, frigeo, calleo* (*artem*), *liqueo, sorbeo, polleo, squaleo, ango*$_3$, *meto, vello, verro, molo, sarcio, cieo* über die elementaren Bedürfnisse hinaus. Als wertlose und unnütze Belastung des Gedächtnisses erscheint mir die von Hergel im Sinne der „Instructionen" empfohlene fließende Aufzählung der zu einer Gruppe gehörigen Verba. Sollte es wirklich einen Sinn haben, dass die Schüler, um zu wissen, dass gewisse Verba kein Supinum haben, nach den „Instructionen" mit Hergel 22 Verba „aufzählen", nur weil sie zu derselben „Gruppe" gehören? Sollten wirklich nach Schmidts Grammatik (§ 123) 32 Verba aufgezählt werden, weil sie alle Perfecta auf —*si* bei langem Stamme haben? Oder sollten gar nach Scheindlers Grammatik (§ 74) 54 Verba mit ihren diversen Unterabtheilungen aufgezählt werden, bloß weil sie die Perfecta ohne Suffix bilden? Die wissenschaftliche und methodische Gruppierung der Verba kann doch nur den Zweck verfolgen, dass die Schüler die Bildung der Grundformen auf Grund gleicher Merkmale leichter verstehen. Ist dieses Verständnis erreicht, dann verschafft nicht die Aufzählung, sondern die gründliche tausendfältige Übung die Sicherheit im Gebrauche derselben. Wenn der Schüler auch *cado* und *pello* als zu einer Gruppe gehörig aufzählt, so wird er doch nie und nimmer nach der Analogie von *cecidi* selbständig *pepuli* bilden können. Ich musste dies erwähnen, weil es, wie mir bekannt ist, noch immer Schwärmer für die Aufzählung der zu einer Gruppe gehörigen Verba gibt, und zwar nicht nur der lateinischen, sondern auch der griechischen Verba. Diese Forderung nach der „Aufzählung" ist nichts weiter als der letzte Rest jenes öden, unfruchtbaren mechanischen Auswendiglernens früherer Tage aus Liebe zur Systematik, und sie erinnert mich lebhaft an meine glückliche Se-

cundanerzeit, in welcher ich zu Ehren des Genetivus obiectivus 34 Adiectiva relativa nach Maurus Schinnagls lateinischer Grammatik zu lernen verhalten wurde. Da mir trotz der drei Decennien kaum eines entschlüpft sein dürfte, will ich sie zur Erheiterung memoriter mittheilen. Es sind folgende: „*Cupidus, studiosus, avidus, avarus, peritus, imperitus, conscius, inscius, gnarus, ignarus, rudis, prudens, providus, memor, immemor, particeps, expers, consors, exsors, potens, impotens, compos, impos, plenus, fecundus, fertilis, ferax, sterilis, indigus, parcus, pauper, prodigus, profusus, liberalis.*" Auf die wertlose „Aufzählung" der Verba habe ich daher immer verzichtet. Dagegen erwies sich der von mir wiederholt beobachtete Vorgang nützlich, dass ich gleich zu Beginn der III. Classe jeder der drei wöchentlichen Grammatikstunden fünf Minuten entnahm, in welchen ich das ganze Schuljahr hindurch immer eine kleine von den Schülern zuhause wiederholte Partie der Verba sammt ihren Redensarten gründlich in kleinen improvisierten Sätzchen wiederholte. Diese häusliche Wiederholung ließ ich auf Grund der von den Schülern in Secunda angefertigten Vocabularien, nicht der Grammatik vornehmen. Ich war immer der Ansicht, dass die Wandtafel, das Tagebuch, das Vocabular und das Wort des Lehrers den Schülern in der I. und II., und selbst in der III. Classe dann, wenn grammatische Gesetze in einfachen Phrasen zusammengefasst werden können, weit bessere Dienste leisten als eine, wenn auch noch so schön geschriebene Grammatik.

Mit Recht bekämpft Jäger eine Reihe von Schülerunarten (S. 27 ff.), die meist nur eine Folge unmethodischen Vorganges, mangelhafter Übung oder der Gedankenlosigkeit sind. Es sind dies das stockende Lesen, das Stottern, das zwei- oder dreimalige Ansetzen beim Lesen eines Satzes, die gedankenlose Wiederholung schon gesprochener Worte. Durch consequente Strenge ohne Härte könnten alle diese Fehler verschwinden. Das beste Mittel, um dieselben gar nicht aufkommen zu lassen, ist nach meiner aus der Schulpraxis gewonnenen Erfahrung folgendes: Jeder Satz, auch der einfachste, soll zuerst von dem Lehrer unter genauer Beobachtung der Orthoepie, des Wort- und Satzaccentes vorgesprochen, und erst dann von dem Schüler nachgesprochen werden. Schon bei der Übersetzung eines kleinen, umsomehr bei der eines größeren Satzes empfiehlt es sich, nicht gleich ans Übersetzen zu schreiten, sondern durch kleine Vorübungen mit dem Wortmateriale des Satzes die richtige Übersetzung ohne Stottern und Rathen zu sichern. Soll z. B. der Satz: „Nachdem die Truppen das Lager abgebrochen hatten, marschierten sie in das Gebiet der Feinde" übersetzt werden, so stelle ich, obwohl alle Vocabeln bekannt sind, doch erst folgende Vorübung an: Ich marschiere — ich marschierte — die Truppen marschierten — wohin? in das Gebiet der Feinde. Lateinisch zusammengefasst! — Ich breche das Lager ab —

ich brach das Lager ab — die Truppen brachen das Lager ab — nachdem die Truppen das Lager abgebrochen hatten. Lateinisch zusammengefasst! Beide Sätze zusammengefasst! Diese Vorübung ist keineswegs mit dem Construieren, welches nur das Verhältnis der Sätze und Satztheile bestimmt, identisch, sondern eine Ergänzung desselben, welche die lateinischen Formen und Constructionen allmählich feststellt, damit sie in dem zu übersetzenden Satze rasch, richtig und ohne Stocken zur Anwendung gelangen. Wenn dies auch nur kleine „Handwerkskniffe" sind, so bieten sie doch den großen Vortheil, dass alles unsichere Tasten und Rathen von vornherein ausgeschlossen wird, und Jäger hat gewiss recht, wenn er (S. 27 ff.) sagt: „So oft ein Schüler einen Satz, und wäre es nur ‚die Städte der Römer haben feste Mauern' = *‚urbes Romanorum firma moenia habent'*, glatt, rein, fehlerlos, ohne Stocken, ohne falsche Betonung, ohne falsche Aussprache herausgebracht hat, so oft, nur so oft hat er einen Fortschritt gemacht."

In den oberen Classen unserer Gymnasien sind bekanntlich die lateinischen Hausarbeiten abgeschafft, und jüngst wurden auch in der „Bukowiner Mittelschule" Stimmen laut, nach welchen dieselben auch für die vier unteren Classen beseitigt werden sollen. Da ist es denn wichtig, die Meinung Jägers zu hören, der mit Roth die Bedeutung der Hausaufgaben darin findet, dass sie den Knaben gewöhnen sollen, wissenschaftlich thätig zu sein, zu arbeiten ohne die unmittelbare Beaufsichtigung durch den Lehrer. Die Hausarbeit ist auch schon in der I. Classe nach Jägers Ansicht eine „amtliche Leistung", die den Schüler an den Gedanken gewöhnt, dass da, wo er für eine Öffentlichkeit, für Leser, für ein Publicum schreibt, wenn dasselbe auch vorläufig nur aus dem Lehrer, einigen Mitschülern und gelegentlich dem Director besteht, eine besondere Verantwortung auf ihm liegt, also eine besondere Sorgfalt von ihm gefordert wird (S. 30). Noch stärker betont er die Nothwendigkeit und Unerlässlichkeit der lateinischen Hausarbeiten bei der Besprechung der lateinischen Scripta in der IV. Classe (S. 138 ff.). Obwohl der preußische Lehrplan alle acht Tage eine Übersetzung ins Lateinische im Anschlusse an Gelesenes als Classenarbeit oder als häusliche Arbeit verlangt, fordert er doch unerbittlich jede Woche die lateinische Hausarbeit, die von dem Lehrer mit aller Sorgfalt corrigiert werden muss. Er ist von der Überzeugung durchdrungen, dass das häusliche Scriptum zur Übung der Denkkraft außerordentlich viel beitrage. Das Abschreiben, das Gemeinsamarbeiten und Ähnliches könne mit inneren Mitteln mit einigem Erfolge hintangehalten werden. Über diese Mittel, welche Jäger nicht angibt, will ich an einer anderen Stelle sprechen. Für unsere österreichischen Gymnasien sind die lateinischen Hausarbeiten wegen der geringeren Zahl der lateinischen Unterrichtsstunden, wegen der Abschaffung der Hausarbeiten in den oberen Classen

und wegen der Forderung der gesetzlichen Bestimmungen über die Leistung der Abiturienten bei der deutsch-lateinischen Clausurarbeit noch nothwendiger und unerlässlicher; aber sie würden ihre Bedeutung und ihren Ernst verlieren, wenn, wie in unserem Vereine, *allerdings nur zum Zwecke der Entlastung des Lehrers in überfüllten Classen*, angeregt wurde, die Correctur seitens des Lehrers durch die Classencorrectur ersetzt würde.

Gleich für den lateinischen Anfangsunterricht gibt Jäger einige „Hausregeln", nicht „Mussrecepte" und zeigt hierin seine Achtung vor der Individualität des Lehrers. Sie sind so richtig und wichtig, dass sie nicht unerwähnt bleiben dürfen. Er lässt weder die Ansicht eines einsichtigen und bedeutenden Schulmannes, nach welcher der Unterricht „peripatetisch, ambulando" ertheilt werden müsse, ganz gelten, noch hält er die Weisung, die auch ein bekannter österreichisch-schlesischer Schulmann für verbindlich erklärte, für richtig, dass der Lehrer während des Unterrichtes den Katheder nicht verlassen dürfe. Der *verständige* Lehrer müsse die seiner Individualität entsprechende Art selbst finden. Er möge mit allem Ernste nach dem „εὐσχημόνως" streben, auch im Äußeren als Gentleman auftreten, von der Saloperie ebenso weit wie vom Stutzerthum entfernt sein. Gewisse auffällige Eigenheiten, die sich beim Lehrberufe gern einstellen, z. B. die formelhafte, gedankenlose Wiederholung gewisser Worte und Redewendungen, müssten vermieden werden. Diese Lehrerunart erinnere an die falsche Märchenprinzessin, der bei jedem Worte eine Kröte aus dem Munde platschte. Die Classe müsse gleich anfangs in die richtige Stimmung gesetzt werden, was dem freundlich-ernsten Lehrer mühelos gelinge. Die „Schullaune" des Lehrers dürfe nie fehlen. Die ersten Minuten der Unterrichtsstunde sollten nicht vertrödelt werden, der Unterricht solle sofort beginnen. Frage und Antwort erfolge munter, rasch, aber nicht hastig. Jede Frage des Lehrers sei an *alle* Schüler gerichtet, von allen an alle gerichtet empfunden. Der frische Rhythmus im Unterrichte werde nicht dadurch gehemmt, dass man, was einzelne Lehrer mit Vorliebe thun, mehrere mangelhafte Schüler nach einander zum Übersetzen aufrufe. Zanken und Schelten bleibe fern, der Tadel sei kurz, noch kürzer das Lob. Anfang und Schluss des Unterrichtes erfolge pünktlich. Eine Beobachtung aus dem Schulleben, die übrigens jeder Lehrer der alten Sprachen und der Mathematik bei einiger Aufmerksamkeit machen kann, sei hier mitgetheilt. An einer Anstalt, an welcher ich früher lehramtlich thätig war, machte ich an bestimmten Tagen und in bestimmten Stunden die verdrießliche Beobachtung, dass es bei meinen sonst an pünktliche Arbeit gewöhnten Schülern mit dem Sprachunterrichte nicht recht vorwärts gehen wollte. Ich forschte nach dem Grunde, ohne ihn zu finden. Als mir einst mein in derselben Classe mit Mathematik beschäftigter College klagte,

dass auch er in gewissen Stunden einen Rückgang in der sonst regen Theilnahme der Schüler wahrnehme, da fanden wir bald den wahren Grund. Infolge der rastlosen, intensiven, alle in Athem haltenden, alle geistigen Kräfte anspannenden Thätigkeit in der Schule zeigt sich gegen das Ende der Stunde offensichtlich eine gewisse augenblickliche geistige Ermüdung und Erschlaffung. Es empfiehlt sich also, im Stundenplane zwei alte Sprachen oder eine alte Sprache und Mathematik nicht unmittelbar hinter einander folgen zu lassen, oder doch, wenn dies undurchführbar ist, den Schülern einige Minuten zur Sammlung und allmählichen Hinüberleitung zum folgenden Unterrichtsgegenstande zu gönnen. Die Thürklinke warm halten bei solcher Arbeit des Lehrers und der Schüler — und nur eine solche ist zweckentsprechend — ist graue Theorie.

Für das gemeinsame Vorrücken der Schüler und des Lateinlehrers der I. Classe in die II. im Sinne der preußischen und auch österreichischen Vorschriften tritt Jäger ein, doch fordert er, dass, wenn ein schwacher Lehrer die I. Classe geführt habe, dieser in der II. Classe von einem tüchtigen abgelöst werde. Im Interesse der Schüler wäre diese Einrichtung gewiss wünschenswert und nützlich; nur ist mit derselben die Gefahr verbunden, dass das schöne, collegiale Verhältnis und das harmonische Zusammenwirken der Lehrer gestört werden könnte. An einer Anstalt Schlesiens hat man mit dem jähen und unvermutheten Wechsel auf einer höheren Stufe keine guten Erfahrungen gemacht. Es entstanden schwere Verdrießlichkeiten — *„et quorum pars magna fui"*. Mir scheint es höheren pädagogischen Rücksichten besser zu entsprechen, dass die Schüler eines schwachen Lehrers minder gut vorbereitet werden, als dass in den Kreis der zu gemeinsamer Arbeit berufenen Lehrer ein Misston komme. Auch in der II. Classe, in welcher wie in der I. der Unterrichtsbetrieb analytisch-synthetisch ist, bildet nach Jäger die Arbeit selbst, die Lösung der Aufgabe, nicht der Inhalt das Hauptinteresse des Schülers. Wohl aber sollen schon neben den Erläuterungs- und Übungssätzen zusammenhängende lateinische Stücke kleineren Umfanges gelesen werden, weil der Schüler auf dieser Stufe schon imstande ist, sich durch sein Wissen und Denken unter maßvoller Hilfe des Lehrers einen solchen zusammenhängenden Inhalt zu erobern. Hier kommt noch mehr als auf einer höheren Stufe der Grundsatz zur Geltung, dass bei diesem allerersten Anfange wirklicher Lectüre nur darauf zu achten ist, dass der Schüler die eben zu bewältigenden Sätze herausbringe und ihren Sinn klar verstehe. Daher soll nichts gesagt, nichts gefragt, nichts erklärt, nichts erzählt werden, was nicht unmittelbar diesem Zwecke entspricht. Dabei soll die wahre Concentration beachtet, dagegen die falsche, alles mit allem verbindende, mehr zerstreuende als sammelnde Art der Concentration strenge gemieden werden.

Nach der Beendigung des Lesestückes soll der Lehrer das übersetzte Ganze noch einmal „langsam, deutlich, mustergiltig, vorbildlich deutsch" vortragen und dadurch das „wissenschaftliche Schönheitsgefühl" der Schüler wecken und fördern.

Das wöchentliche lateinische Scriptum soll der Lehrer nach Jäger anfangs im Sinne des preußischen Lehrplanes in der Classe vorbereiten, allmählich aber soll seine Hilfe schwächer werden und zuletzt ganz verschwinden. Nach seiner Ansicht wird der Schüler, der in der Schule immer an Krücken geht und über Eselsbrücken wandert, zur Unselbständigkeit erzogen. Aber wie soll der Lahme gehen, wenn wir ihm keine Krücke geben? Wie soll der Esel über das tiefe Wasser, ich meine, wie soll der junge Schüler über die Schwierigkeiten hinwegkommen, wenn wir ihm keine Brücke bauen? Ich fürchte auf den Widerspruch mancher Fachcollegen zu stoßen, aber es soll doch gesagt sein. Die Ausarbeitung der Pensa, die ja schwieriger als die Compositionen sein, die überdies eine größere grammatische Partie umfassen sollen, darf man den Schülern allein nicht überlassen. Die Angabe einiger Constructionen und der bloße Hinweis auf Wörterbuch und Grammatik scheint mir nicht zu genügen, wenn wir die mit Recht gefürchtete Hauslehrerthätigkeit und das Abschreiben vermeiden wollen. Die Schüler sollen bis zur III. Classe einschließlich das ganze Pensum unter der Leitung des Lehrers in der Schule mündlich übersetzen. Daraus entsteht aber noch keineswegs ein mechanisches häusliches Nachschreiben. Manche Vocabeln und Redewendungen, manche Constructionen haften nicht im Gedächtnisse des Schülers, und er muss sein Vocabular, sein Wörterverzeichnis, seine Grammatik oder seinen Autor zuhause aufschlagen. Aber es wird hiedurch die Grundlage geschaffen, auf welcher dann der Schüler, auch der schwache und minder begabte, selbständig seine Hausarbeit anfertigen kann. Versetzen wir uns doch nur einmal selbst in die Lage der Schüler! Wenn wir z. B. unter der Leitung eines Lehrers eine französische oder englische Lection übersetzt haben, so haben wir gewiss, wenn wir sie zuhause als Übung niederschreiben sollen, noch recht viel zu thun. Je stärker die Stütze ist, die wir nach reiflicher Überlegung unseren Schülern geben, je intensiver wir in der Schule vorarbeiten, je genauer wir die Grenze der Leistungsfähigkeit unserer Schüler abmessen, desto selbständiger und mit desto größerer Lust gehen die kleinen Lateiner an ihre häusliche Arbeit, desto stärker regt sich ihr Pflichtgefühl, desto lebhafter wird die Freude über das Gelingen der Arbeit empfunden. Das Hauslehrerunwesen breitet sich nur in denjenigen Classen in so unerfreulicher Weise aus, in welchen der Lehrer zu wenig thut, der Schüler zuviel thun muss, in welchen der Lehrer mehr extensiv als intensiv arbeitet, so dass der mittlere und schwächere Schüler fremder Beihilfe nicht entrathen kann. Und wenn wir — was ich aber leugne

— bei diesem Vorgange thatsächlich nichts anderes erreichten als eine sorgfältige, reinliche Niederschrift des in der Schule Übersetzten, so wäre es immer noch würdiger, dass der Lehrer die unter seiner verständigen Führung zustande gekommene Übersetzung, die ja immer noch bei den Schülern etliche Verstöße aufweisen wird, als die Hauslehrerarbeiten und die Schülerabschriften corrigiere und censiere. Soviel steht aber jedenfalls fest, dass der Schüler aus einem solchen Pensum etwas gelernt hat. Das an unseren österreichischen Gymnasien mit Recht verpönte schriftliche Extemporieren soll nach Jäger hie und da, nicht regelmäßig, „zur Übung und Erweisung der Kraft" versucht werden; aber es spiele nur eine untergeordnete Rolle, da es nicht sosehr darauf ankomme, dass man eine Sache schnell, als dass man sie gut mache. Die Extemporalien, welche bei uns früher immer ein Schrecken der schwächeren Schüler waren, haben für langsame und schwerfällige Schüler denselben Nachtheil wie das rücksichtslose Dringen auf schlagfertige, sofortige Antworten, wie das allzustramme mündliche Exercieren. Es gehört ein gutes Stück Lehrkunst dazu, solche Schüler nicht zu entmuthigen, sondern zu soliden Arbeitern zu erziehen. Die pünktliche Correctur und die auf Tag und Stunde erfolgende Rückgabe der Hefte erinnere die Schüler an die Wichtigkeit des Scriptums.

Interessant ist die Stellung, welche Jäger bei dem Bestande von Parallelclassen zu der Frage einnimmt, ob die Schüler vereint in ihren entsprechenden Parallelcöten aufrücken sollen, oder ob sich eine neue Mischung der Schüler empfehle. Es scheint ihm gut, wenn von Zeit zu Zeit neu gemischt werde; denn dies erfrische, belebe und rege an. Dass eine solche Mischung namentlich dann, wenn in den Parallelclassen ungleiche Kräfte walten, im Interesse der Schüler gelegen sein kann, ist zweifellos, denn in beiden Classen, in der starken wie in der schwachen, muss der Lehrer auf Mittel sinnen, durch welche er die ungleichartig und ungleich stark vorbereiteten Schüler auf das richtige Niveau bringen kann. Dadurch würde auch der strebsame, aber schwächere Lehrer durch die besseren Erfolge seines Parallelcollegen angeeifert werden, sein Bestes für die Hebung seiner Schüler einzusetzen. Takt und Loyalität der Lehrer ist für eine solche Mischung unbedingte Voraussetzung. Ob solche Versuche bei uns mit Absicht gemacht worden sind, ist mir nicht bekannt geworden.

Bei der Behandlung mancher grammatischer Partien in der dritten Classe sollte nach meiner Erfahrung die Grammatik durch das Vocabular vertreten werden, indem gewisse grammatische Gesetze ganz kurz in Redewendungen zusammengefasst und in das Vocabular aufgenommen werden. Auszugehen ist dabei von den Sätzen des Übungsbuches. Die sich aus demselben ergebenden Phrasen sind von dem Lehrer an die Tafel zu schreiben und gegen den Schluss der Stunde den Schülern ins

Diarium für das Vocabular zu dictieren. Die Benützung der Grammatik ist in diesen Fällen überflüssig, die Zahl derselben ist sehr groß. Als Beispiele mögen genannt werden: „*Caia Caio nubit; Caia Caio nupta est; Caius Caiam in matrimonium ducit; persuadeo tibi, ut parentibus pareas; mihi persuadetur, ut parentibus paream; tibi persuadeo me verum dicere; mihi persuasum est te verum dicere; celo te mortem patris* = ich lasse dich in Ungewissheit über den Tod des Vaters; *celor de morte patris* = ich werde über den Tod des Vaters in Ungewissheit gelassen; *fugio invidiam civium; fugio e carcere; milites ducem sequuntur; prosequor te verbis; hostem subsequor; inscribo nomen in tabulā; incīdo nomen in arbore; abdo me in silvam, convenimus in urbem*" u. s. w. u. s. w. Solche und ähnliche feste Wendungen, ins Vocabular aufgenommen und immer wieder wiederholt, werden zum unverlierbaren Eigenthume der Schüler, während beim Lernen aus der Grammatik nicht einmal der Lehrer alles zur vielfältigen Repetition Nothwendige präsent hält und deshalb manche Partien zu wenig oder gar nicht der nothwendigen Wiederholung zuführt. Besonders instructiv ist die prächtige Grammatik von Holzweißig, die den erklärenden Text auf das Allernothwendigste beschränkt, hingegen eine große Zahl fester Redewendungen bietet. Auch die Anlage unserer österreichischen Grammatiken, besonders die von Schmidt-Thumser, weist vielfach auf diesen Vorgang hin. Das Auswendiglernen größerer Mustersätze stellt an das Gedächtnis zu große Anforderungen. Je mehr sich die Zahl derselben vergrößert, desto leichter schwinden die früher gelernten aus dem Gedächtnisse und mit ihnen das grammatische Gesetz, während die kleine Redewendung, als ein Ganzes memoriert, an der Hand des Vocabulars oft wiederholt und in kleinen, improvisierten Sätzchen verwendet, im Gedächtnisse haften bleibt. Auch das Auswendiglernen der Regel „nach dem Wortlaut der Grammatik", wie es die „Instructionen" S. 50 fordern, und wie ich es auch einige Zeit selbst geübt habe, erscheint mir überflüssig. Die Hauptsache ist und bleibt ja doch nur die, dass die Schüler, nachdem sie aus einer reichen Zahl von concreten Fällen die abstracte Regel unter der Leitung des Lehrers selbständig gefunden und entwickelt, also verstanden haben, dieselbe in jedem Falle richtig anwenden können. Es ist also durchaus kein Verlust, wenn der Schüler das verstandene Gesetz mit eigenen Worten wiederzugeben imstande ist. Es ist z. B. gewiss nützlicher, wenn er das Sätzchen „*nemo nascitur dives*" im Gedächtnisse behält und mit eigenen Worten sagt, dass „*dives*" ergänzendes Prädicat zu „*nascitur*" ist, als wenn er wörtlich nach Scheindler § 102 recitierte: „Zur Ergänzung des Prädicatsverbs dient oft ein Adjectiv oder Substantiv, auf das Subject oder das Object des Satzes bezogen."

Vor dem Gebrauche illustrierter Nepos-Ausgaben warnt Jäger nachdrücklich. Die Schüler der III. Classe seien in

der Kunst des Sehens noch nicht weit genug fortgeschritten, um sich bei der Betrachtung eines meist sehr mittelmäßigen und unechten Porträts besonders schöne Gedanken zu machen. Sie müssten erst lange Zeit gewöhnt werden, sich in ernster Denkarbeit Menschen, Dinge, Zustände innerlich zu gestalten. Erst nach längerer Übung solle in einer guten Stunde ein griechischer Tempel, ein Zeuskopf, eine Cäsarbüste ihrem äußeren Auge vorgeführt werden. Ich habe schon einmal anlässlich der Anzeige von Hergels Programmaufsatz „Classikerlectüre und Realien" die Befürchtung ausgesprochen, es könnte durch zu starkes Hervorkehren der Realien die todte Gelehrsamkeit in den Vordergrund gerückt, der Autor selbst in den Hintergrund gedrängt werden, und ich könnte auch heute noch nicht zustimmen, dass so viel für Realerklärung und Anschauungsunterricht geschehe, wie es z. B. Kubik für Cicero und Tacitus oder Hergel für Livius wünschen. Warum aber Karl Erbes Nepos-Ausgabe mit ihren ganz hübschen Illustrationen in Farbendruck oder die Abbildungen in Fügners Nepos-Ausgabe (Hilfsheft, S. 1—13) in den Händen der Schüler schädlich sein sollte, kann ich nicht recht einsehen. Vielleicht gibt uns unser verehrter Herr Obmann, Prof. Dr. Polaschek, der gewiss als Vorstand eines reich ausgestatteten archäologischen Cabinettes viele Erfahrungen gesammelt hat, die erwünschte Aufklärung.

Nicht billigen kann ich den von Jäger für die Nepos-Lectüre empfohlenen Unterrichtsgang, welcher in schroffem Gegensatze zu derjenigen Bestimmung der preußischen Lehrpläne steht, welche fordert, dass die Vorbereitung der Lectüre im ersten Halbjahre in der Classe stattfinde. Von einer „gemeinschaftlichen Präparation" oder einer „Vorpräparation" will er weder für die III. Classe noch für eine spätere Stufe etwas wissen. Nur eine Anleitung zum Präparieren findet er mit dem Zwecke und Ziele des gymnasialen Unterrichtes vereinbar. Der Schüler soll gleich im Anfange das in der bevorstehenden Stunde in der Classe durchzunehmende Capitel Sätzchen um Sätzchen zuhause aufmerksam durchlesen, die Wörter, die er nicht weiß, in seinem Wörterverzeichnisse nachschlagen und sie reinlich und pünktlich in ein sauber zu haltendes Heftchen eintragen. In der Schule werden dann die einzelnen Sätze von den Schülern gelesen, es wird die Construction gesucht u. s. w. Abgesehen von den Hauptbedenken, spricht gegen diesen Vorgang schon die Thatsache, dass das mechanische Heraussuchen von einzelnen unbekannten Wörtern, ohne auf den Inhalt einzugehen, höchst langweilig und auch wertlos ist. Nach einer Odyssee von Lehrversuchen, die keinem ernsten Lehrer erspart bleibt, bin ich bei der gemeinschaftlichen Präparation ohne ein Wörterbuch in den Händen der Schüler angelangt. Ich habe diese Unterrichtsweise wiederholt, auch in diesem Schuljahre, wie ich glaube, mit gutem Erfolge versucht

und kann bei aller Bescheidenheit versichern, dass die Lectüre, wenn auch nicht gleich anfangs, so doch später ziemlich flott vorwärts schreitet, und dass die gemeinsame Arbeit des Lehrers und der Schüler und das gemeinsame Aufspüren der Redewendungen und ihrer Bedeutungen, die etwa 5—10 Minuten vor dem Schlusse der Unterrichtsstunde den Schülern dictiert werden, in diesen jenes Gefühl der Freude hervorruft, welches immer im Gefolge selbständiger Arbeit erscheint. Ich bin mit dieser Unterrichtsweise um einen Schritt weiter gegangen als Perthes, der in dem „Vorworte" zu seiner für Vogels „*Nepos plenior*" bestimmten „Wortkunde im Anschlusse an die Lectüre" pag. VIII ausdrücklich die Verwendung eines Wörterbuches verpönt und ebendort von dem „zeitraubenden und geisttödtenden Geschäft des Nachblätterns im Lexikon" spricht. Zu diesem Schritte nach vorwärts wurde ich durch den Umstand gedrängt, dass sich unsere Herausgeber des lateinischen Schulautors für Tertia von der gesunden Perthes'schen Idee abwandten und dafür „Anmerkungen" oder „erklärende Anmerkungen" bieten, die vielleicht dem Lehrer, keineswegs aber dem Schüler nützen. Erst seitdem Rothfuchs in seinen „Bekenntnissen aus der Arbeit des erziehenden Unterrichtes" (1892, S. 151) zwanzig Jahre nach Perthes neuerdings eine Zusammenstellung der nöthigen Wörter nach Capiteln für die Erstlingslectüre gefordert hat, hat Golling unter Hinweis auf Rothfuchs[1]) 1895 ein „Vocabular" geschrieben. Nur hätte er ein brauchbareres Buch geschaffen, wenn er sich anstatt an Gitlbauer lieber an Perthes angeschlossen hätte; denn bei der Einrichtung seines Vocabulars sind die leidigen „Anmerkungen" wieder nothwendig. Ich will zum Beweise nur ein Beispiel anführen. Zu „Alexander Magnus" I. lernt der Schüler „*repeto*$_3$ = wieder nach etwas langen, zurückgreifen, *gens* = Geschlecht, Familie". Aus dieser Angabe kann der Schüler „*repetivit gentis originem*" nicht übersetzen, wenn er nicht erst in den „Anmerkungen" nachsieht und für „*repetere*" die Bedeutung „herleiten" kennen lernt. Nach Perthes wäre zu schreiben: ‚*repeto gentis originem* = ich leite den Ursprung meiner Familie ab'. Es ist doch von dem jungen Leser des Autors zuviel verlangt, dass er zu seiner Präparation gleich zwei Behelfe zur Hand nehme. Aus dieser Einrichtung des Vocabulars, das oft nur Vocabeln und nicht immer die nothwendigen Redewendungen bietet, und aus dem Umstande, dass der erworbene Vocabel- und Phrasenschatz der Schüler durch das in Prima und Secunda verwendete Übungsbuch bedingt ist, also nicht immer den Voraussetzungen des

[1]) Gollings „Vocabular" ist weder ganz nach dem von Perthes noch nach dem von Rothfuchs vorgezeichneten Plane angelegt. Rothfuchs verlangt Vocabulare, nach den Capiteln des Autors geordnet, womöglich nur mit Angabe der Grundbedeutung, aber mit Hinweisungen auf Derivata und Composita.

Vocabulars entspricht, ergibt sich die Nothwendigkeit, dass der Lehrer öfter den Schülern Vocabeln oder Phrasen in ihre Diarien dictieren muss. Demgemäß müssten auf dem Studiertische des Schülers, wenn er seine schriftliche Präparation, die auch bei dem gedruckten Vocabular nothwendig ist, ordentlich anfertigen will, neben dem Texte das Vocabular, die Anmerkungen und das Diarium aufgeschlagen liegen. Eine solche anstrengende Thätigkeit, bei welcher Geist und Auge von einem Behelfe zum anderen abzuirren gezwungen sind, kann gewiss nicht gutgeheißen werden. Die Besorgnis, dass der Schüler bei der gemeinschaftlichen Präparation ohne Gebrauch eines Wörterbuches zu wenig thätig sei, ist völlig unbegründet. Es fällt ihm noch immer die Aufgabe zu, die Vocabeln und Redewendungen zuhause in sein Vocabelheft zu schreiben und zu memorieren, sich die festgestellte Übersetzung einzuprägen, den Inhalt des Gelesenen präsent zu halten, die sachliche Erklärung zu wiederholen und sich auf die Retroversion vorzubereiten.

Das andere Verfahren, welches man in der Schulsprache die Methode des Vorpräparierens nennt, habe ich auch einige Zeit eingeschlagen, ohne aber je von den Ergebnissen desselben befriedigt gewesen zu sein. Vor allem muss ich jene Art des Vorpräparierens ablehnen, welche sich auf die letzten 5—10 Minuten der Unterrichtsstunde beschränkt. Irgend ein Wort, irgend eine Construction, aus dem Zusammenhange herausgerissen und flüchtig erklärt, kann bei dem Schüler, da der inhaltliche Zusammenhang mit dem Vorausgehenden fehlt, kein Verständnis finden. Bei einiger Aufmerksamkeit kann der Lehrer die Erfahrung machen, die mir auch ein junger College aus seiner Schülererinnerung bestätigt hat, dass die Zeit des Vorpräparierens — *lucus a non lucendo* — für die Mehrzahl der Schüler, und zwar der der Vorpräparation gerade am meisten bedürftigen schwachen Schüler, eine Ruhepause im Denken hervorruft, weil der unvorbereitete, mit dem Inhalte nicht vertraute Schüler dem vorbereiteten Lehrer nicht folgen kann. Eher könnte man Prof. Peter Mareschs Unterrichtsweise folgen, die auch ich einige Zeit beobachtet habe. In einem Programmaufsatze (Ungarisch-Hradisch, 1889) theilt er in freilich etwas idealisierter Weise mit, wie er in der zweiten Hälfte der Unterrichtsstunde zuerst das sachliche Interesse der Schüler zu wecken sucht, hierauf den grammatischen Zusammenhang bloßlegen, dann die Übersetzung geben lässt. Dass auch Prof. Maresch mit den Ergebnissen nicht ganz zufrieden gewesen sein mochte, leuchtet aus seinem S. 27 gemachten aufrichtigen Geständnisse hervor: „Manches ist allerdings ein wenig idealisiert;" — „ich rief bei der Übersetzung und Wiederholung nur bessere Schüler auf. und im übrigen nur solche Schüler, von denen ich eine schnelle und sichere Antwort erwartete." Die Vorpräparation soll und muss aber gerade den schwachen und

schwächsten Tertianern den Weg zur Lectüre am meisten ebnen. Mir schiene es sehr nützlich, wenn unser Verein, welcher der Lösung mancher didaktischen Frage nähergetreten ist, in die Discussion, ob für die Nepos-Lectüre die gemeinschaftliche Präparation (mit oder ohne Wörterbuch) oder die Vorpräparation in der von Maresch angegebenen Weise ersprießlicher sei, einzugehen beschlösse. Freilich müsste nach meinem Ermessen die Discussion lediglich auf der Basis der thatsächlichen Verhältnisse, fernab von den Wegen, welche die die schwächeren Schüler nicht berücksichtigenden Musterlectionen wandeln, durchgeführt werden, und derjenige Lehrer, welcher die Vorpräparation der gemeinschaftlichen Präparation vorzieht, müsste zeigen, wie er thatsächlich die Schüler, auch die schwachen und schwächsten, zu selbständiger Lectüre zu führen vermag. Eine Abstimmung sollte aber der Discussion nicht folgen, weil es mir immer verfehlt erscheint, ein Unterrichtsverfahren einem Lehrer zu dictieren, das seiner Überzeugung, vielleicht auch seinem Können nicht entspricht. Nur die unbehinderte natürliche Entfaltung der Individualität des ernsten, strebsamen Lehrers kann zu den relativ besten Unterrichtsergebnissen führen. Nach meiner Erfahrung bietet die gemeinschaftliche Präparation 1. eine größere Gewähr, die Schüler zu selbständiger Lectüre zu führen, und sie entlastet 2. dieselben. Zu dem zweiten Punkte sei Folgendes bemerkt: Bei der Beobachtung des Vorpräparierens wird beim ersten Versuche die Übersetzung von den Schülern unter der Leitung des Lehrers in primitiver Weise gegeben; aus dieser bildet sich zuhause jeder einzelne Schüler je nach seiner Fähigkeit seine eigene, die er für die bessere hält, und erst in der nächsten Stunde kommt als dritte Form der Übersetzung die eigentliche, richtige, vorbildlich deutsche, so dass jeder einzelne Schüler umzulernen genöthigt ist. Bei der gemeinschaftlichen Präparation hingegen wird die endgiltig festgestellte Übersetzung, deren Einübung der häuslichen Thätigkeit der Schüler zufällt, noch in derselben Stunde gewonnen.

Eine wissenschaftlich drapierte Musterlection, welche nach meiner Ansicht nur den einen löblichen Zweck haben kann, dass sie jedem nur einigermaßen erfahrenen Lehrer zeigt, wie er es nicht machen soll, bietet Eugen Bolis im Octoberhefte (1898) der „Ztschr. f. d. österr. Gymnasien". Die S. 870 erwähnte „rohe Totalauffassung" setzt den Schülern ein Prämium für das Rathen fest, und die vielen Betrachtungen, welche nach S. 875 angestellt, und die vielen Fragen, welche aufgeworfen werden sollen, können die ohnehin schwierige Lectüre der *vita Miltiadis*, welche richtiger immer der leichteren *vita Themistoclis* folgen sollte, nicht vorwärtsbringen. In der fünften Unterrichtsstunde die „Associationsfrage" zu stellen: „Kennet ihr noch andere historische Ereignisse, bei welchen ein ähnlicher Gegensatz zwischen Herrschsucht und Vaterlands-

liebe hervorgetreten ist?" und zu erwarten, dass die Schüler auf die Eroberungsgelüste der Römer im germanischen Lande und auf die Uneinigkeit der germanischen Stammesherzoge verweisen, ja sogar vielleicht auch die Napoleonische Zeit heranziehen werden, ist denn doch — abgesehen von der ganz unerlaubten Digression — ein gar zu starker Optimismus. Wenn Bolis „über die staatlichen Zustände im Reiche des Dareus, besonders über die Verhältnisse in den neu eroberten kleinasiatischen Küstenstädten, über die politischen Verhältnisse Griechenlands, besonders über den Charakter der Tyrannis, über die schlaue Berechnung des Dareus" und über manches andere so viele „Betrachtungen" anstellt, zu deren Würdigung die im historischen Denken noch nicht genügend geübten geistigen Kräfte der Tertianer gar nicht ausreichen, dann dürfte ihm zur Bewältigung der sprachlichen Schwierigkeiten und der wirklich nothwendigen Realien wohl nur wenig Zeit übrigbleiben. Den Luxus einer solchen Musterlection kann man sich vielleicht mit drei bis vier vorzüglichen Schülern, keineswegs aber in einer Classe mit 40—50 Schülern gönnen. Wenn die Herbart-Ziller'sche Formalstufentheorie solche Früchte zeitigt, dann ziehe ich ein natürliches, durch Erfahrung und Studium geläutertes Lehrgeschick den Herbart-Ziller'schen Formalstufentheorie-Kunststückchen vor, dann will ich lieber als Ketzer mit Oskar Jäger gut unterrichten, als mit Falbrecht und Bolis über den Unterricht gelehrt schreiben (vgl. „Österr. Mittelschule", 1898, 2. und 3. Heft, S. 129 ff.).

Von der in dritter Auflage im Jahre 1898 bei Teubner in Leipzig erschienenen Nepos-Ausgabe von Dr. Franz Fügner muss ich deshalb sprechen, weil sie in kurzer Zeit im Deutschen Reiche eine so weite Verbreitung gefunden hat. Sie erscheint mir aus den schon früher erwähnten principiellen Gründen für unsere österreichischen Tertianer als ungeeignet. Sie fordert neben dem Texte den Gebrauch des alphabetisch geordneten Wörterverzeichnisses (S. 13—70), des Commentars (S. 3—82) und die wiederholte Einsicht in die „grammatisch-stilistischen Regeln" (S. 83—92), auf welche der Commentar vielfach verweist. Da überdies noch „Synonyma" (S. 71—74), „Phrasen" (S. 75—84), eine „Zeittafel" (S. 81—83), ein besonderes „Verzeichnis der Eigennamen" (S. 84—104) und „Realien" (S. 4 bis 13) hinzukommen, so ist des Nachschlagens und Lexikonwälzens kein Ende. Die „Winke für die Präparation" und die „Anleitung zum Übersetzen", die im Commentar S. 1—6 dem Schüler gegeben werden, müssen wohl dem Lehrer überlassen werden.[1]) Die Disposition den einzelnen *vitae* vorauszuschicken

[1]) In den „neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik", 1895 (2. Abtheilung, S. 67) fordert Fügner, und zwar, wenn dieser Theil des Commentars einen Wert haben soll, mit Recht, dass der Lehrer die Winke für die Präparation in der Classe bespreche und die Anleitung zum Übersetzen erläutere.

und Randinhaltsverzeichnisse (24 in der *vita Themistoclis*) zu machen, ist zwar jetzt modern, aber doch nur ein pädagogischer Missgriff. Diese Überschriften und Randnotizen nehmen dem Schüler eine Arbeit ab, die er unter der Leitung des Lehrers selbst leisten kann, aber auch leisten soll, weil sie zweifelsohne geistbildend ist.

Bei der Übertragung des Autors in die Muttersprache soll der Lehrer nach Jäger nicht auf die „elegante Übersetzung der vornehmen und überall ästhetisierenden Didaktik" dringen. Die Übersetzung soll nur gut deutsch sein. Es könnte sonst der begabtere und leicht auffassende Schüler auf den Gedanken kommen, ein X könne, wenn es nur elegant sei, leicht für ein U gelten. Die Übersetzung soll, wie es unsere „Instructionen" fordern, „treu und geschmackvoll" sein. Die in den preußischen Lehrplänen geforderten „fleißigen Übungen im unvorbereiteten Übertragen" lehnt Jäger ab, wie ja leider auch unsere „Instructionen" das extemporierte Lesen mit großen Cautelen umgibt und eher widerrathen als empfehlen. Von dem zweiten Semester der III. Classe ab sollte keine Woche vergehen, ohne dass einmal, wenn auch nur eine halbe Stunde, die Extemporeübersetzung einer leichten Stelle versucht würde. Aber nicht zum Zwecke der Classification soll extemporiert werden, sondern um dem Schüler das erhebende Bewusstsein zu verschaffen, dass er schon etwas leisten könne. Durch dieses von der III. bis zur VIII. Classe systematisch geübte Extemporelesen gewinnt der Schüler jenes Selbstvertrauen, welches die Furcht vor dem Übersetzen einer Autorstelle bei der Maturitätsprüfung gar nicht aufkommen lässt. Auch von den Rückübersetzungen, welche angeblich die Lectüre verderben, will Jäger nichts wissen. Von diesem auch in den „Instructionen" empfohlenen Retrovertieren werden wir bei der dem Lateinischen knapp zugemessenen Stundenzahl nicht ablassen dürfen. Es ist nothwendig, weil wir unsere Schüler für das an die Classikerlectüre anzuschließende Scriptum von dem deutsch-lateinischen Wörterbuche immer unabhängiger machen müssen, seine Durchführung erfordert nur wenige Minuten in jeder Stunde, und die Erfahrung lehrt auch, dass die Schüler diese Arbeit gern leisten. Der Forderung der preußischen Lehrpläne, dass in der III. Classe wöchentlich eine kurze Übersetzung ins Lateinische als Classenarbeit oder als häusliche Arbeit angefertigt werde, will Jäger bei seiner Vorliebe für die Pensa in der Weise nachkommen, dass er den größten Theil der wöchentlichen Scripta den Pensa, eine kleine Zahl den Compositionen zuweist. Um von den lateinischen Unterrichtsstunden keine Minute zu verlieren, verlegt er die drei lehrplanmäßig in jedem Semester der III. Classe geforderten Herübersetzungen in die deutschen Unterrichtsstunden. Welche Erfahrungen die preußischen Gymnasiallehrer mit den Herübersetzungen im Untergymnasium gemacht haben, weiß ich nicht; bekannt aber ist, dass wir in Österreich im

deutschen Unterrichte mit der Durchführung des Satzes der Instructionen: „Endlich versäume man nicht, einzelne Stellen aus dem lateinischen Autor ins Deutsche übersetzen zu lassen" keine erfreulichen Resultate erzielt haben.

An Cäsars Buch vom gallischen Kriege haben die Schüler der IV. Classe nach Jäger einen unvergleichlichen Schriftsteller, so recht eigentlich einen Classiker für diese Stufe. Mit aller Schärfe hebt er hervor, dass der Schriftsteller um seiner selbst willen, als wichtige Quellenschrift aus interessanter Zeit gelesen werden müsse, nicht in den Dienst der Grammatik und der Stilübungen gestellt werden dürfe. Vom Extemporieren und Retrovertieren will er bei der Cäsar- wie bei der Nepos-Lectüre nichts wissen, weil es nur störe und den ruhigen Fluss des Unterrichtes unterbreche. Den Unterschied zwischen statarischer und cursorischer Lectüre lehnt er ab und fordert nach der Formel „so schnell als möglich, so langsam als nöthig" die Absolvierung von durchschnittlich $1^1/_2$ Capiteln in der Stunde. Der von ihm empfohlene Unterrichtsgang in der Cäsar-Lectüre, den er noch eingehender in seinem „pädagogischen Testament" S. 19—21 darlegt, wird wohl jetzt von jedem Lehrer, wenn er nicht an unheilbarem Grammaticismus leidet, befolgt. Hervorgehoben, weil wohl nicht allgemein beobachtet, mag werden, dass Jäger dem Lehrer empfiehlt, seine eigene, das Erarbeitete zusammenfassende Übersetzung anfangs in Halbcapiteldosen, später bei rascherem Fortschritte in Capiteldosen zu geben. Auch empfiehlt er die Generalrepetition, d. i. das Übersetzen ohne Lesung des lateinischen Textes anfangs nach etwa 10, später nach 20 Capiteln. Bei diesen Repetitionen möge alles, was der Schüler vom römischen Kriegswesen kennen gelernt hat, mit den lateinischen Bezeichnungen zusammengestellt werden. Gemeint kann hier nur sein, dass erst nach der Gesammtwiederholung der Übersetzung, die mit Rücksicht auf ihren Zweck keine Unterbrechung erfahren darf, eine zusammenfassende Rückschau auf die allmählich aus der Lectüre gewonnenen Kenntnisse im römischen Kriegswesen gehalten werde. Wenn die Cäsar-Lectüre nach der von Jäger gewünschten Weise betrieben wird, dann ist eine Cäsarlectürestunde nach seinen eigenen Worten „zugleich Sprach-, Denk-, Geschichts-, Deutsch-, Lateinisch-, Arbeits- und Erziehstunde — was allerdings nur eine Sprach-, und zwar eine lateinische oder griechische Lectürestunde sein kann" („Aus der Praxis" S. 21).

Hinsichtlich des Gebrauches eines Gesammtwörterbuches von der IV. Classe an steht Jäger (S. 140) auf dem Standpunkte unserer „Instructionen" (S. 56), welche selbst für die Homer-Lectüre nur zaghaft ein Speciallexikon empfehlen. Meines Erachtens soll das Gesammtwörterbuch erst in der V. Classe bei der Livius-Lectüre in Verwendung kommen, während in der IV. Classe ein für Schulzwecke rationell angelegtes Speciallexikon, welches von der Grundbedeutung ausgeht

und das Suchen nach der passenden Bedeutung dem Schüler nicht zu leicht und zu mechanisch macht, den geeigneten Übergang herstellen soll. Sehr brauchbar ist in dieser Hinsicht das Schulwörterbuch zu Cäsars „*bellum Gallicum*" von Prammer-Polaschek (2. Aufl. 1897). Die in den „Instructionen" a. a. O. ausgesprochenen Befürchtungen, dass der Wechsel der Lexika die Einheit des Unterrichtes gefährde, weil der Vocabelschatz eines Autors dem Schüler als völlig abgethan erscheine, sobald ihn ein anderer Autor mit einem anderen Wörterbuche beschäftige, sind unbegründet, wenn der Lehrer in der IV. Classe bei den Pensa und vielleicht auch hie und da bei den Compositionen, die ja nicht schablonenhaft aus einem Buche dictiert werden sollen, auf die Nepos-Lectüre zurückgreift.

Damit sich die Schüler im correcten Lateinschreiben eine gewisse Fertigkeit erwerben, fordert der preußische Lehrplan „mündliche und schriftliche Übersetzungen aus einem Übungsbuche, dessen Inhalt sich an Cäsar anschließt". Für diese deutsch-lateinischen Übungen will Jäger auffallenderweise weder eine mündliche und schriftliche Präparation noch die Niederschrift des Übersetzten eintreten lassen. Nach seiner Meinung soll dieses deutsch-lateinische Übersetzen in der Classe in allen Jahrgängen den Charakter wirklicher Übung, also den Charakter „des Wirtschaftens mit dem zur Verfügung stehenden Stoffe" haben. Gerade in diesem Extempore soll sowohl für den Schüler, der dabei seiner Schwächen inne werde, als auch für den Lehrer, der bei dieser Gelegenheit ein sicheres Urtheil über die Leistungsfähigkeit seiner Schüler gewinnen könne, der Hauptwert der deutsch-lateinischen Übungen liegen. Dass dieses Extemporeübersetzen nach diesen beiden Gesichtspunkten auch für uns von großer Bedeutung ist, ist unleugbar und soll, wie es auch von einem hervorragenden österreichisch-schlesischen Schulmanne empfohlen wurde, fleißig geübt werden. Da wir aber nach unseren österreichischen Bestimmungen viel weniger lateinische Unterrichtsstunden, viel weniger Haus- und Schulscripta haben, da ferner in den Oberclassen der österreichischen Gymnasien wöchentlich nur vier, in denen der preußischen neun Grammatikstunden sind, so kann Jägers Ansicht für uns nicht maßgebend sein. Sollen unsere Schüler im Lateinschreiben einigermaßen geübt sein, so müssen sie die deutsch-lateinischen Übungen in den vier unteren Classen unbedingt, aber auch auf der Oberstufe, von den fleißig vorzunehmenden Extempore-übungen abgesehen, sowohl präparieren als auch niederschreiben.

Ich bin zu Ende, und es erübrigt mir nur noch die Bitte um Nachsicht für mein wegen Mangels an Zeit allzu dürftig ausgefallenes Referat. Wenn meine aus der Schulpraxis hervorgegangenen Bemerkungen nicht immer Ihren Beifall finden, so erlaube ich mir die Bitte um milde sachliche Beurtheilung. Mir schien die Achtung vor der Bethätigung der Eigenart der einzelnen Lehrer innerhalb der gesetzlichen Grenzen immer

den relativ besten Erfolg zu verbürgen, und wie ich diese Achtung selbst hege, so wünsche ich auch von anderer Seite ihrer theilhaftig zu sein. Ich wage nicht zu behaupten, dass ich die Bemerkungen, welche ich heute in meinem bescheidenen Referate überzeugungstreu gemacht habe, auch in Zukunft ihrem ganzen Umfange und Inhalte nach aufrecht erhalten werde; denn ich habe an mir selbst die Erfahrung gemacht, dass das „*dies diem docet*" für den Lehrberuf in besonders hohem Grade gilt. Demnach soll eine Discussion, wenn die eine oder andere Bemerkung derselben wert erscheint, nicht in der Aufstellung bindender Normen, welche die Thätigkeit mancher Lehrer hemmen und beengen, sondern lediglich in der Gewinnung neuer Gesichtspunkte gipfeln, durch welche der redlich arbeitende Lehrer im Interesse seiner Schüler und zur Erhöhung seiner Berufsfreudigkeit zu neuen Versuchen angeregt, nicht verpflichtet werden soll. „*Non in omnes omnia conveniunt.*"

Tacitus im Wandel der Jahrhunderte.[1])

Vortrag von Prof. Dr. **K. Wotke**, gehalten im Vereine „Mittelschule" am 10. December 1898.

Inwieweit Tacitus bei seinen Zeitgenossen zu Ansehen gelangte, erfahren wir aus F. Fabias Aufsatz: „*Les ouvrages de Tacite réussirent-ils auprès des contemporains*"? (*Revue de philologie* XIX [1896] S. 1—10). Aus mehreren Stellen in den Briefen des jüngeren Plinius ersehen wir die Beliebtheit des Historikers während seines Lebens. Doch erlosch sie bald nach seinem Tode, da ihr unter Hadrian und den Antoninen einerseits die archaisierende, anderseits die romantische Richtung, welche die Literatur nahm, hindernd entgegentrat. Tacitus musste hinter den mehr den Klatsch liebenden Sueton zurücktreten. Ferner war ihm das gleichzeitige Auftreten christlicher Schriftsteller wenig förderlich. Tertullian war ihm wegen der bekannten im 5. Buche der Historien enthaltenen Erzählung über Moses wenig freundlich gesinnt und nennt ihn in „*Ad nationes I, 11*" *mendaciorum loquacissimus.* Gleich feindlich äußert sich Minucius Felix im Octavius.

Welcher Vergessenheit Tacitus bereits im III. Jahrhunderte anheimgefallen war, können wir aus der Angabe des

---

[1]) Diesem Vortrage wurden folgende Schriften zugrunde gelegt:

Emmerich Cornelius. *Quomodo Tacitus, historiarum scriptor, in hominum memoria versatus sit usque ad renascentes litteras saeculis* XIV. et XV. (Programm des kön. Gymnasiums zu Wetzlar 1888.) Gr. 8°. S. 43.

Felice Ramorino, Prof. nel R. Istituto di Studi Superiori in Firenze. *Cornelio Tacito nella storia della coltura.* Milano 1898. 8°. S. 111. — Es ist dies eine Rede, mit der die Studien am 18. November 1897 eröffnet wurden. Hinsichtlich des Alterthums und Mittelalters ist er ganz abhängig von Cornelius. Doch für die Neuzeit ist er für uns die wichtigste Quelle, wenigstens was die romanischen Völker betrifft. Erstaunlich sind sein Fleiß und seine Gelehrsamkeit. Besonders wertvoll sind die gelehrten Anmerkungen S. 83—111.

Rudolf von Raumer. Geschichte der germanischen Philologie vorzugsweise in Deutschland. (Geschichte der Wissenschaften in Deutschland. Neunter Band.) München 1870. Gr. 8°. S. XI + 443.

Karl Müllenhoff. Deutsche Alterthumskunde. Vierter Band. Erste Hälfte. Berlin 1898. Gr. 8°. S. 384. Er bietet mit Raumer für Deutschland und den Einfluss der Germania die wichtigsten Aufschlüsse.

Minder bedeutende Abhandlungen werden an der betreffenden Stelle verzeichnet werden.

Die Untersuchung wurde nur bis zum Tode Napoleons geführt, da die neuere seit den 50 Jahren einsetzende Kritik eines G. R. Sievers, Baur, Ad. Stahr, E. Pasch, H. Z. Karsten, L. Freitag, Dürr, Fehleisen etc. allgemein bekannt und in jeder größeren Literaturgeschichte besprochen ist. Vgl. V. Gentile. *L' Imperatore Tiberio sec. la moderna critica storica.* Milano 1887; Ramorino a. a. O. S. 107. Anm. 131 — S. 111, Anm. 138; F. Philippe Fabia. *Les sources de Tacite dans les Histoires et les annales.* Paris 1893. Dr. H. Peter. Die geschichtliche Literatur über die römische Kaiserzeit. Leipzig 1897. II. S. 62 ff. und an anderen im Index II. S. 407 verzeichneten Stellen.

Vopiscus (Tacitus 10. 3) ersehen, dass der Kaiser gleichen Namens, der sich für einen Nachkommen des Historikers hielt, im Jahre 275 befahl, dass jährlich 10 Abschriften sämmtlicher Werke angefertigt und in den öffentlichen Bibliotheken hinterlegt werden sollten. Leider kam es nicht zur Ausführung dieser gewiss gut gemeinten Anordnung, da der Kaiser sich nur durch wenige Monate des Thrones erfreuen konnte.

Die Renaissance des vierten Jahrhunderts verhalf auch Tacitus zu neuem Ansehen. Ammianus Marcellinus ahmt ihn bewusst nach (Woelfflin. Philologus XXIX, 558 ff.) und beginnt sein Werk mit Nerva, wo Tacitus aufgehört hat. Die wichtigsten Belege bringt Cornelius a. a. O. S. 18—22. Derselbe Woelfflin hat im Rhein. Mus. XXIX, S. 302 ff. nach dem Vorgange von Opitz (*Acta societ. phil. Lips.* II, S. 199 ff.) auf den Einfluss hingewiesen, den unser Historiker auf Aurelius Victor ausgeübt hat, dessen Ausführungen noch durch Cornelius a. a. O. S. 22—25 ergänzt werden, der auch S. 25—27 auf die Abhängigkeit des Übersetzers des Josephus Flavius, des Hegesippus, hinweist. Aus des Hieronymus *Comment. in Zachariam* III, 14 erhellt, dass im Exemplare dieses Kirchenvaters sämmtliche Schriften des Tacitus bereits ein einziges aus 30 Büchern bestehendes Corpus bildeten. Und dieser Commentar wird in das Jahr 397 verlegt.

In der ersten Hälfte des fünften Jahrhunderts finden wir neben einigen wenigen Citaten bei Sulpicius Severus (J. Bernays. Über die Chronik des Sulpicius Severus. Breslau 1861, S. 48—61 und Cornelius a. a. O. S. 28—29) einen Mann, der Tacitus sehr stark benützt hat, Orosius (Mörner. *De Orosii vita eiusque historiarum libris* VII. Berlin 1844, S. 155 ff. und Cornelius a. a. O. S. 29—31). Dies gilt besonders vom 4., 5. und 6. Buche der Historien. Dennoch ist der Christ dem Heiden wenig geneigt. Er weist bald (Hist. ad. pag. I, 5) auf Widersprüche hin, bald (I, 10. 3) macht er ihm zum Vorwurfe, dass er bewusst Thatsachen verschwiegen habe. Doch fand Tacitus an den gleichzeitigen Dichtern Ausonius (Cornelius a. a. O. S. 31—32) und besonders Sidonius Apollinaris (Cornelius a. a. O. S. 33) warme Verehrer. Dieser nennt ihn Carm. 2, 192 und 23, 154 (ed. Mohr 1895) „*nunquam sine laude loquendus*" und „*nulli tacendus ori*" (Ramorino a. a. O. S. 90, Anm. 36). Vgl. Peter a. a. O. S. 34—35.

Im fünften Jahrhunderte finden wir zuerst im Alterthume die Germania benützt. Müllenhoff schreibt darüber a. a. O. S. 57: „Cassiodor (der Geheimschreiber Theodorichs des Großen) belehrt in dem dankschreiben . . . die Aestier albern genug über die natur des bernsteins und zwar nach Germ. c. 45 . . . derselbe Cassiodor hatte in seine gotische geschichte, die wir im auszuge des Jordanes kennen, eine beschreibung der nordischen länder aufgenommen und bei der behandlung von Brittanien auch c. 10. 11. 13. den Agricola benutzt, und zwar führt Jordanes get. c. 2 § 13 Tacitus ausdrücklich als *Cornelius anna-*

lium scriptor an. er oder Cassiodor muss also nicht bloss die kleinen, sondern auch die größeren geschichtswerke oder eins davon gekannt haben." Deshalb glaube ich auch, dass Ramorino zu weit geht, wenn er a. a. O. S. 31 aus dem Citate des Cassiodor „*quodam* (*libri: quondam*) *Cornelio scribente*" herauslesen will, dass der Name des Tacitus bereits zu seiner Zeit fast völliger Vergessenheit anheimgefallen war.

Wir wollen uns nun dem Mittelalter zuwenden, über das leider nicht viel zu sagen ist. Zwar will Cornelius a. a. O. S. 36—41 nach dem Vorgange von Manitius (Einharts Werke und ihr Stil. Neues Archiv für ältere deutsche Geschichtskunde VII, S. 527 ff.) bei einer ziemlichen Anzahl von mittelalterlichen Autoren Spuren taciteischer Lectüre nachweisen, doch ist ihm dieser Versuch völlig missglückt. Des Manitius unglückselige Manier, welche die classische Philologie vielfach mit Recht in argen Verruf gebracht hat, ist zur Genüge bekannt. Und Cornelius hat sein Vorbild an Spitzfindigkeit bes. S. 37 und 39 noch übertroffen! Mit Recht tritt ihm also Ramorino a. a. O. S. 31—32 energisch entgegen und gibt dies nur hinsichtlich der s. IX—X enstandenen *Annales Fuldenses* (Vgl. bes. S. 91, Anm. 39 und Cornelius a. a. O. S. 38) und der „*Res gestae Saxonicae, sive Annalium libri III*" des Widukind zu, der 966—980 in dem Kloster zu Corvey lebte. Noch schärfer lauten Müllenhoffs Worte a. a. O. S. 57: „Dann (nach Jordanes) aber verschwindet im mittelalter fast jede spur des Tacitus. wenn z. B. Frechulf (Bischof von Lisieux [*Lexoviensis*], der 824—830 eine Weltchronik verfasste) und Joannes Sarisberiensis (der im 12. Jahrhunderte *Policraticus, sive De Nugis culialium et vestigiis philosophorum libri octo* schrieb) ihn citieren, so ist Orosius die nächste quelle. nur eine, aber eine höchst merkwürdige spur findet sich in Fulda. — Rudolf von Fulda bemerkt in seinen annalen zum jahr 852 (Mon. Germ. Scriptt. I, 368), dass *Cornelius Tacitus scriptor rerum a Romanis in ea gente gestarum* die Weser Visurgis genannt habe, was er nur aus dem ersten und zweiten buch (II 9; 11; 16; 17) der taciteischen Annalen wissen konnte. derselbe Rudolf begann dann noch kurz vor seinem tode (8. Merz 865) auf veranlassung eines enkels des Widukind die translation der gebeine des heiligen Alexanders von Rom nach Sachsen zu beschreiben (Mon. Germ. Scriptt. II, 673 ff.). er leitete seine erzählung mit einer schilderung der Sachsen vor ihrer bekehrung ein und nahm dabei ins erste capitel eine stelle aus Germ. c. 4, ins zweite das ganze 9. und 10. capitel und ein stück aus dem 11. fast wörtlich auf, ein merkwürdiger beweis für die treue und wahrheit der taciteischen schilderung." Der berühmte Gelehrte ist nun nicht der Ansicht, dass Rudolf diese Nachrichten einer Handschrift seines Klosters entnahm. Er glaubt vielmehr, dass es der sogenannte *Cod. Mediceus prior* war, der bekanntlich aus Corvey stammt, den Rudolf nach damaliger Sitte aus dem benachbarten Stifte entlehnt habe. Mit

Studemund (Hermes VIII, 233) ist er S. 58 nicht abgeneigt, diese Handschrift sogar ins IX. Jahrhundert zu verlegen. „ist dies richtig, so könnte Rudolf diese selbe Hs. vorgelegen haben, vielleicht aber auch eine ältere, in uncialen geschriebene, und ebenso könnte die Sache bei der Germania liegen. diese alte Hs. müste dann später in Corvey oder für Corvey einmal abgeschrieben sein, wenn jene in Fulda war, aber nötig ist, wie gesagt, diese annahme nicht."

Diese beiden Stellen giengen gegen das Ende des XI. Jahrhunderts in Adams von Bremen erstes Buch seiner „*Gesta pontificum Hamburgensium*", in Ekkehards von Aurach Chronik zu Anfang des XII. Jahrhunderts über, von wo sie wieder zahlreiche lateinische und deutsche Chroniken entlehnten. Nochmals betont Müllenhoff nach Beseitigung einer heute allgemein aufgegebenen Vermuthung M. Haupts (Zs. V, 77) a. a. O. S. 59: „aber von einer unmittelbaren benutzung der Germania oder überhaupt des Tacitus außer bei Rudolf von Fulda gibt es im ganzen mittelalter keine spur. es muss nur die eine Hs. in Corvey und Fulda existiert haben."

Der erste Gelehrte, der Tacitus wieder kannte, ist Boccaccio. Ausführlicher behandelte die Frage De Nolhac (*Boccace et Tacite*, *Mélanges d'Archéologie et d'histoire* XII, P. 124—148), gestreift wird sie von Cornelius a. a. O. S. 41 f. und Ramorino a. a. O. S. 32 f. und S. 92, Anm. 41. Während noch in dem 1356 veröffentlichten Buche „*De casibus virorum illustrium*" keine Andeutung auf eine Bekanntschaft mit dem römischen Historiker schließen lässt, so konnten bereits im Jahre 1362 in „*De claris mulieribus*" die Zeitgenossen eine Darstellung der Agrippina, der Poppaea, der Epicaris, der Paulina und Triaria lesen, deren Quelle Tacitus war. Im 23. Capitel der „*Genealogiae deorum*" wird man bei Besprechung des Venuscultes auf der Insel Paphus auf Hist. II, 3 verwiesen. Ebenso sind Spuren in dem gleichzeitigen Dante-Commentar und in dem Briefwechsel vorhanden. Petrarca wusste zwar von der Existenz unseres Historikers, hatte ihn aber nicht gelesen, worüber man sich bei dessen intimen Verkehr mit Boccaccio füglich wundern muss. (Vgl. P. De Nolhac. *Pétrarque et l'humanisme.* Paris 1892.) Wohl war er aber dem Dante-Commentator Benvenuto da Imola, dem Domenico Bandini und dem Coluccio Salutati bekannt, der in dem 9. Briefe des 9. Buches des von Fr. Novati zu Rom 1896 edierten Epistolariums voll des Lobes über Tacitus ist. Ramorino, der von nun an unsere Hauptquelle für die Zeit der Renaissance ist, bespricht alle diese Dinge ganz kurz vorn im Texte und ausführlich hinten in den Anmerkungen.

Im fünfzehnten Jahrhunderte lässt sich bereits in Leonardo Brunis „*Laudatio urbis Florentinae*" (1400), in Sicco Polentos „*De scriptoribus linguae latinae*" (1420) und bei Guarino Ver. Kenntnis des Tacitus nachweisen. Aus Poggio Bracciolinis Briefwechsel der Jahre 1425—1430 erfahren wir, dass um diese Zeit

Nicolò Niccoli in den Besitz des sogenannten Cod. Mediceus II. kam, der im XI. Jahrhunderte geschrieben wahrscheinlich aus Monte Casino stammt. Ramorino vermuthet a. a. O. S. 34, dass er mit der von Boccaccio benützten Handschrift identisch sei. Er umfasst bekanntlich die letzten Bücher der Annalen und die ersten der Historien in fortlaufender Zählung (l. XI—XXI). Zahlreiche Abschriften verbreiteten zwar die Kenntnis des Tacitus, doch konnte er es zu keiner rechten Beliebtheit bringen. Die Auffindung des Quintilian, der rhetorischen Schriften Ciceros, des Asconius Pedianus und Plautus waren schuld daran. Man hatte auch kein rechtes Verständnis für seinen Stil, sogar Coluccio Salutati stellt ihn dem Livius weit nach, Pier Candido Decembrio schon einem Quintus Curtius Rufus. Selbst das Auftauchen der Germania und des Dialogus und später des Agricola machten in Italien kein besonderes Aufsehen. Dass dem in Deutschland ganz anders war, werden wir bald sehen. Auch die in Venedig im Jahre 1469 bei Giovanni da Spira erschienene *Editio princeps* konnte an diesem Thatbestande nicht viel ändern.

Doch im sechzehnten Jahrhunderte tritt uns ein vollkommener Wechsel der Sachlage entgegen. Ein gewisser Angelo Arcimbaldo brachte im Jahre 1514 Leo X. den berühmten Cod. Mediceus I., der bekanntlich die ersten 5 Bücher der Annalen enthält, den er, wie bereits früher erwähnt wurde, wahrscheinlich in Corvey fand. Er erhielt vom Papste als Belohnung 500 Scudi in Gold. Leo beauftragte mit dessen Bearbeitung den Filippo Beroaldo, die zu Rom im Jahre 1515 erschien. Ein päpstliches Schreiben vom 14. November 1514 befahl, durch 10 Jahre jeden Nachdruck zu verhindern, und bedrohte den Zuwiderhandelnden mit schweren materiellen und geistlichen Strafen. Doch ließ sich Alessandro Minuziano nicht abhalten, bereits im Jahre 1517 in seiner Druckerei zu Mailand einen Nachdruck zu veranstalten; ja es gelang ihm auch, wie Ramorino a. a. O. S. 38 darlegt, die Verzeihung des Pontifex zu erlangen. Jetzt erscheinen in rascher Aufeinanderfolge Ausgaben in Basel, Venedig, Florenz und Lyon, im Jahre 1544 bereits eine anonyme Übersetzung zu Venedig. Vgl. Müllenhoff a. a. O. S. 58 f.

Wir befinden uns jetzt in einer Zeit der größten politischen Umwälzungen in Italien, die bei allen begabten Leuten politisches Denken wachrufen mussten. Es sei nur daran erinnert, dass um diese Zeit (1513) Machiavellis *Principe* und die *Discorsi* die Aufmerksamkeit aller Geister auf sich zogen, dass damals die florentinischen Staatsmänner Guicciardini und Gianotti ihre politischen Abhandlungen schrieben. Hier muss die treffliche Schilderung herangezogen werden, die Adolf Gaspary in seiner großartigen „Geschichte der Italienischen Literatur" (Berlin 1888 S. 341—396) diesen Männern angedeihen ließ. Bereits Beroaldo hatte in der Einleitung Tacitus eine Art Fürstenspiegel genannt und Guicciardini hat in seinen *Ricordi politici e civili* (XIII) auf die Bedeutung der letzten Unterredung des

Augustus mit Tiberius hingewiesen und bei anderer Gelegenheit (XVIII) betont, dass von diesem Historiker Unterthanen und Herrscher gleich viel lernen können. Daher darf man sich nicht wundern, dass für Papst Paul III. (1534—1549) und Cosimo I. de' Medici (1537—1574) nach Murets Zeugnis, der beider Intellect und Herrscherfähigkeiten sehr hoch schätzte, Tacitus der Lieblingsautor wurde. (Vgl. Ramorino a. a. O. S. 38—40.)

Mit Recht datiert Ramorino im 3. Abschnitte (S. 41—66) vom Frieden von Cambrai (April 1559) an eine neue Ära für die politische Entwicklung Europas. Es beginnt die Herrschaft der absoluten Monarchien, und Tacitus wurde merkwürdigerweise als deren Patron hingestellt. Zunächst fallen in diese Periode die sattsam bekannten Ausgaben eines Justus Lipsius (Antwerpen 1574), des Sospitator Taciti, der zuerst wieder das Unrichtige einer fortlaufenden Zählung der Schriften des Historikers erkannte, und des Muretus (1580), mit denen für die Textkritik des Autors eine neue Ära beginnt.

Zuerst entstand nun in Toscana, der Heimat Machiavellis, die Sitte, aus der Gegenüberstellung der von Tacitus geschilderten Zeiten mit der Gegenwart mit Zugrundelegung einzelner Stellen und Aussprüche des Autors Stoff für politische Betrachtungen zu schöpfen. So machte es zunächst Tassos berühmter Gegner Lionardo Salviati, als er 1582 Datis aus dem Jahre 1563 stammende Übersetzung verbessert in Florenz herausgab. Im Jahre 1589 veröffentlichte der Kämmerer Sixtus' V., der Graf Annibale Scoti der erste einen vollständigen Commentar zu Tacitus (*In P. Cornelii Taciti Annales commentarii ad Politicam et aulicam rationem praecipue spectantes*), der noch eine 2. Auflage (Frankfurt 1592) erlebte. Um den Henricus Stephanus, der in der Schrift „*De la précellence du language français*" (Paris 1570) seine Muttersprache hoch über die italienische stellte, zu widerlegen, machte sich der Akademiker Davanzati an seine berühmte Übersetzung, die allerdings erst nach dessen Tode im Jahre 1637 gedruckt wurde. Neben dem zunächst ohne Jahreszahl in Florenz erschienenen Commentar des Curzio Pichena, der noch dreimal aufgelegt wurde und sich des Beifalles eines J. Lipsius zu erfreuen hatte, sei nur auf Scipione Ammiratos „*Discorsi sopra Cornelio Tacito*" (Florenz 1594), auf Filippo Cavrianas „*Discorsi sopra i primi 5 libri di Cornelio Tacito*" (Florenz 1597) und auf des Erzbischofes von Siena Ascanio Piccolominis, der aus Pisa stammte, „*Avvedimenti civili estratti da sei primi libri degli Annali*" verwiesen, die erst nach dessen Tode im Jahre 1609 durch den Druck veröffentlicht wurden. Diese drei Werke sind Muster politischer Commentare, in denen stets der Gedanke wiederkehrt, nur die Gegenwart lehre Tacitus verstehen. Am wenigsten gelungen sind Ammiratos 142 nach Machiavellis Muster verfasste *Discorsi,* wie Ramorino a. a. O. S. 48 nachweist. Derselbe Gelehrte geht nun (S. 50—55) die einzelnen italienischen Staaten durch und zeigt, dass die Werke unseres Historikers überall

gleich fleißig und einseitig studiert wurden. Hier sollen nur einige Belege für die Richtigkeit dieser Behauptung angeführt werden.

Kirchenstaat. Lorenzo Ducci. *Arte aulica, modo che deve tenere il cortigiano per divenir possessore della grazia del suo principe.* Ferrara 1601. Tacitus wird ottimo maestro dei cortigiani genannt. — Famiano Strada S. J. *Prolusiones Academicae* (Rom 1617). Dieser Jesuit hatte der erste den Muth, an dem vergötterten Tacitus auch Fehler zu entdecken. — Pier Andrea Canonheri. *Quaestiones et discursus in duos primos libros Annalium Corn. Tac.* (Rom 1609, Frankfurt 1610). — B. Pucci. *Sententiae ex Corn. Tacito selectae, principum hominumque ingenia praeferentes in aula eorum versantibus scitu dignae.*[1] (Venedig 1621). — Traiano Boccalini (1556—1613). *Osservazioni sopra i primi sei libri degli Annali, il primo delle Storie e la Vita d'Agricola.* Er griff die damaligen Regenten und die Kirchenfürsten heftig an und verglich die Monarchie mit der Republik. Eine scharfe Sprache führte er in der Schilderung der politischen Zustände Italiens um das Jahr 1600 in „*Raguagli di Parnasso*". Deshalb konnte er nirgends die Bewilligung zum Drucke erhalten. Venedig machte den bösen Witz: „*Sarebbe stato meglio che Tacito avesse taciuto.*" Erst im Jahre 1677 wurden seine Arbeiten zu Antwerpen gedruckt. Vgl. Mestica. *Traiano Boccalini e la letteratura critica e politica del seicento.* Florenz 1878.

Lombardei. Giorgio Pagliari dal Bosco. *Osservazioni sopra i primi cinque libri di Tacito.* (Mailand 1642). „Tacitus wollte wie Xenophon in der Kyrupädie einen Fürstenspiegel verfassen".

Venedig. Carlo Moscheni. *Tacito historiato.* Venedig 1662. Eine Sammlung politischer Aphorismen mit Beziehuug auf die Gegenwart. — C. Antonio Bertelli. *La fonte di Cerere sopra Cornelio Tacito, in ordine al Ministerio dei Governi politici.* Venedig 1669. — Antonio Loredano. *Riflessioni morali.* Venedig 1672—1678. Sie bestehen aus 5 Büchern, die von je 100 Betrachtungen gebildet werden, an deren Spitze stets eine Stelle aus Tacitus steht. Sie wurden viel gelesen.

Genua. Ant. Giulio Brignole Sale. *Tacito abburattato.* Genua 1643. — Raffaele Dalla Torre. *Astrolabio di Stato da raccogliere le vere dimensioni dei sentimenti di Tacito negli Annali.* Genua 1674. Betrachtungen über die römische Geschichte seit Gründung der Stadt bis zum Tode des Augustus. Tacitus wird gegen die Angriffe des Jesuiten Strada (Vgl. oben) vertheidigt.

Mit Recht wundert sich Ramorino a. a. O. S. 55—56 darüber, dass das Land, in dem die absolute Monarchie am reinsten zum Durchbruche kam, Spanien, diesen Studien des Tacitus keinerlei wärmeres Interesse entgegenbrachte. Er vermag zwar

---

[1]) Dass derartige Sammlungen einschlägiger Stellen damals allgemein üblich waren, zeigt Dr. O. Willmann in „Geschichte des Idealismus" III. Bd. (Braunschweig 1897) in dem Capitel „Der Augustinismus der Renaissance" S. 161 f. und S. 165 s. v. Nebridius und Gusmann.

drei Übersetzungen von Baldassare Alamo De Barientos (Madrid 1614), von Emanuele Suegero (Antwerpen 1619) und von dem berühmten Staatsmanne Don Carlo Coloma (Douai 1629) anzuführen, aber keinen politischen Commentar. Nur der an erster Stelle genannte Übersetzer hatte im Anhange einige Aphorismen aus Tacitus zusammengestellt, die von Onati alphabetisch geordnet unter dem Titel „Alma de Cornelio Tacito" veröffentlicht wurden. Dieses Büchlein fand an dem Venetianer Canini einen Übersetzer, der es der Version des Politi unter der Aufschrift „*Tacito illustrato*" (Venedig 1618 und 1620) beifügte.

Hingegen sind die Niederlande reich an Schriften, in denen für die Vertheidigung der absoluten Monarchie Belege aus Tacitus zusammengetragen werden. Für politisches Denken waren ja deren Bewohner durch Hugo Grotius geschult worden. Ramorino führt a. a. O. S. 104, Anm. 102 und 103, folgende einschlägige Werke an: Meißner. *Institutiones aulicae ex Tacito et aliis historicis.* Amsterdam 1642. — *De convertenda in monarchiam rep. iuxta ductum et mentem Corn. Taciti.* Amsterdam 1645. — *Bonus et prudens subditus felicior sub unius quam plurium imperio, verbis C. Taciti.* Leyden 1652. — *De statu politico secundum praecepta Taciti formando.* Amsterdam 1656. — Die Ausgaben des Gronovius (1672) und des Theodor Ryck (1687) dürfen als hinlänglich bekannt angesehen werden. Vgl. Müllenhoff S. 88.

Mit Recht hebt Ramorino a. a. O. S. 65 hervor, dass es nur natürlich ist, wenn England um diese Zeit kein Interesse dem Ausbeuten des Tacitus für absolutistische Theorien entgegenbrachte. Das Inselreich ist nur mit einer einzigen bezüglichen Schrift „*Comparatio inter Claudium Tiberium principem et Olivarium Cromwellium Protectorem. Excusa Typis anno MDCLVII*" vertreten, die einen Ausländer, Peter Negesch, zum Verfasser hat. Er trat in taciteischem Stile für Tiberius gegen Cromwell ein. Eine Übersetzung veröffentlichten Salvile im Jahre 1591 zu Oxford und Greenwey im Jahre 1612 in London. Einen Markstein innerhalb der taciteischen Studien bezeichnet die englische Version des Irländers Thom. Gordon (1684—1750), der in den beigefügten „*Disputationes historicae et politicae super Taciti libris*" über die bisher besprochene Art politischer Commentare zu Tacitus ein vernichtendes Urtheil fällt. Wir werden bald sehen, dass deren Zeit damals bereits abgelaufen war.

Die in Italien übliche Form taciteischer Exegese fand aber den fruchtbarsten Boden in Frankreich. Ramorino zählt a. a. O. S. 57 zunächst Übersetzungen von De La Planche (1548), Fouchet (1582), Baudouin (1619), R. Raoul Le-Maitre (1636), M. de Harlay-Chanvalon (1644) auf und hebt dann die des N. Perrot Sieur d'Ablancourt hervor, die er dem Cardinal Richelieu gewidmet hat. Vollendet wurde sie erst im Jahre 1651. In dem Begleitschreiben an den Cardinal heißt es: „*Tacit est depuis quinze cens ans l'oracle de la Politique. . . . . C'est luy qui a engendré toute la politique d'Espagne et de l'Italie;*

c'est dans ses docts escrits qu'on s'est instruit en l'art de regner; c'est luy que les **princes** *de la maison d'***Autriche** *consultent encore tous les jours dans la necessité de leurs affaires."* Ablancourt bespricht Lotheißen in seiner Geschiche der französischen Literatur I² (1897) S. 259, Anm. 2, der auch bemerkt, dass Ablancourt noch andere classische Autoren übersetzte.

Im Jahre 1690 veröffentlichte D'Ablancourts Kritiker Amelot de la Houssaie (1634—1706) eine Übersetzung der ersten Bücher der Annalen, als ihn dessen Verwandte aufforderten zu zeigen, wie man es besser mache. Von ihm rühren auch politische Commentare her. So schrieb er eine Vertheidigung des Tiberius (Paris 1664), den er als das Muster eines trefflichen Fürsten hinstellte. Von einem geplanten größeren Werke *„La morale de Tacite"* erschien nur in Paris (1686) der Abschnitt *„De la flatterie"*. Es werden an 103 Citate aus unserem Historiker politische Erwägungen unter Berücksichtigung zeitgenössischer Ereignisse geknüpft. Bereits älteren Datums sind des Louis d'Orléans *„Novae cogitationes in libros Annalium"* (Paris 1622), die Ludwig XIII. gewidmet sind. — Wie sehr aber Tacitus in Frankreich beliebt war, lehrt am besten der Umstand, dass dessen zwei größte Tragiker Corneille und Racine ihm Stoff zu zwei Stücken entlehnten. Corneille entnahm ihm, den er einen *„incomparable auteur"* nennt, den Inhalt des „Othon". Lotheißen urtheilt a. a. O. S. 444—445 über dieses Drama also: „In Othon entrollt Corneille das Gemälde der Intriguen und kleinlichen Vorgänge am Hof der römischen Cäsaren." S. 447 lesen wir: „Der Herzog von Grammont nannte Othon das Brevier der Könige." Hoffentlich wird der a. a. O. ausgesprochene Wunsch des berühmten Literarhistorikers, es möchte bald eine Monographie über dieses Stück erscheinen, nicht mehr lange auf Verwirklichung zu warten haben. Es ist wohl ganz unnöthig, hier in dieser Zeitschrift, ausführlich über die von Racine im Jahre 1669 verfasste Tragödie „Britannicus" handeln zu wollen, deren Bedeutung Lotheißen a. a. O. S. 365—369 erörtert. Nur aus der Vorrede sollen einige wenige Sätze ausgeschrieben werden: *„J'avais copié mes personnages d'après le plus grand peintre de l'antiquité, je veux dire d'après Tacite. . . . il n'y a presque pas un trait éclatant dans ma tragédie dont il ne m'ait donné l'idée."* — Ramorino zeigt a. a. O. S. 61, dass der Herzog De La Rochefoucauld (1613—1680) in seinen berühmten in der Verbannung entstandenen *„Mémoires"* Tacitus benützt hat. Schließlich sei nur noch die Thatsache verzeichnet, dass Fénelons großem Schüler, dem Herzoge von Bourgogne, von allen römischen Autoren unser Historiker am meisten gefiel und ihn sogar später ins Französische übersetzte. Nach den bisherigen Ausführungen ist das nicht so auffällig, da man sich ja auch lebhaft vorstellen kann, in welchem Sinne der Autor von dem Prinzenerzieher interpretiert wurde.

Wenn wir nun jetzt zu Deutschland übergehen, so wollen

seiner „Geschichte der deutschen Historiographie. München 1885" S. 261 ff. „die durchgehends kritische behandlung und verbesserung des textes (der Germania) beginnt, wie Müllenhoff a. a. O. S. 88 ausführt, mit Beatus Rhenanus, der zuerst 1519 in Basel bei Johann Froben die Germania einzeln herausgab und mit benutzung der Nürnberger Ausgabe von 1473, daneben der Spirensis und des Puteolanus emendiert hatte. Dieser text des Rhenanus erschien auch noch einmal in demselben jahre bei Froben mit den übrigen werken des Tacitus, die aber nicht von Rhenanus bearbeitet waren. erst 1533 edierte er sie ebenfalls bei Froben und 1544 wurde diese ausgabe neu aufgelegt und wieder gedruckt." (Vgl. auch Knepper a. a. O. S. 110 und 117.) Warum Raumer (a. a. O. S. 24), Anm. 1, die 1533 erschienene Ausgabe die „eigentlich epochemachende" nennt, ist nicht recht einzusehen. Beatus Rhenanus ist es auch, der den römischen Geschichtschreiber Velleius Paterculus, den Hauptzeugen über die Varusschlacht, entdeckte und aus der einzigen damals noch vorhandenen und seitdem verlorenen Handschrift zuerst herausgab. Weit wichtiger war noch das eigentliche Hauptwerk des Beatus Rhenanus, nämlich seine „*Rerum Germanicarum libri tres*", die im Jahre 1531 zu Basel erschienen. Soweit es die lateinischen und griechischen Quellen ermöglichten, hat er auf umfassendes Quellenstudium gegründete Untersuchungen über das alte Deutschland veröffentlicht und zahlreiche Irrthümer beseitigt. Es geht, wie sich Raumer (a. a. O. S. 25) sehr schön ausdrückt, durch alle Arbeiten des Beatus Rhenanus ein Zug vaterländischer Freude an der Größe des deutschen Volkes. Wenn wir also das über die Germania kurz zusammenfassen, so sind wir zu der Behauptung vollkommen berechtigt, dass wir ihr die Entstehung der deutschen Alterthumsforschung und Philologie verdanken.

Es wurde bereits S. 35 darauf aufmerksam gemacht, dass Boccalini sich gegen die Auffassung sträubte, als ob Tacitus durch seine Geschichtswerke Stützen für den Absolutismus schaffen wollte. Ferner wurde S. 36 betont, dass der Irländer Gordon gegen die in den sogenannten politischen Commentaren herrschende Richtung in eine scharf prononcierte Opposition trat. Doch das waren nur weiße Raben, auf deren Stimmen niemand hörte. War die Heimat der bisherigen Exegese des Historikers Italien, so kam jezt der Umschwung aus dem Frankreich des achtzehnten Jahrhunderts, aus dem Lande der Freigeister und der Revolution. Dieser Frontwechsel kann niemanden überraschen, der sich erinnert, dass Rousseau im „*Contrat social*" (III, 6) Machiavellis *Principe* für das Buch der Republikaner erklärte. Und das gleiche Schicksal widerfuhr Tacitus, auf den man also mit Recht die von der Bibel gebrauchten Verse anwenden kann:

Hic liber est, in quo quaerit sua dogmata quisque,
Invenit et pariter dogmata quisque sua.

Deshalb suchten auch die herrschenden Persönlichkeiten die Kenntnis des Geschichtschreibers der römischen Kaiserzeit soviel als möglich zu verbreiten. Rousseau versuchte ihn zu übersetzen, stand aber dann davon ab, da ihm die Arbeit zu schwer erschien. Mit großem Geschicke übersetzte aber einige ausgewählte Stellen D'Alembert, die Daunou (*Cours d'études historiques* Vol. XIX, S. 557) sehr lobte. Den schärfsten Ausdruck verlieh der neuen Auffassung Thomas (*Essai sur les éloges* Cap. 15), wenn er schreibt: „*Philippe II, Henri VIII et Louis XI n'auraient jamais dû voir Tacite dans une bibliothèque sans une espèce d'effroi.*" Und Voltaire fragt in *Le Pyrrhonisme dans l'histoire* Cap. 12: „*Mais Suètone et Tacite ne rendaient-ils pas service aux Romains, en faisant détester les Césars?*" Und dieser Mann war nicht einmal blind gegen die argen Übertreibungen des Tacitus, zu denen er die Erzählung von den angeblichen Orgien des Tiberius auf Capri zählt, und nennt ihn a. a. O. „*un fanatique pétillant d'esprit*". Ramorino weist auch (a. a. O. S. 69) bei dieser Gelegenheit auf Alfieris verwandte Gesinnung hin, die sich in der im Jahre 1780 erschienenen Tragödie „Ottavia" documentiert, der nach eigenem Geständnisse damals Tacitus sehr fleißig las. Wahre Orgien feierte diese Auffassung während der Revolution selbst. Man lese nur nach, wie der große Feind der Girondisten und des Königthums Camille Desmoulins (Oeuvres. Ed. Jules Claretie. Bd. II, S. 161 ff.) den Historiker der römischen Kaiserzeit für seine Zwecke auszunützen verstand! Aber auch ruhigere Männer urtheilen nicht milder. La Harpe schreibt in „*Lycée ou Cours de Littérature*" I, P. III. 1. 1: „*Les tyrans nous semblent punis quand il les peint*" und Marie Joseph Chénier in „*Tableau de la Littérature française*" Cap. V: „*Son livre est un tribunal où sont jugés en dernier ressort les opprimés et les oppresseurs.*" Und was schließlich die Hauptsache ist, man muss zugestehen, dass die Auffassung dieser Männer berechtigter ist, als es die Deutung der Italiener war.

Deshalb ist es nur wieder natürlich, wenn Napoleon gegen Tacitus Stellung nahm. Wir kennen Äußerungen des Kaisers aus drei verschiedenen Epochen; er machte solche am 30. Januar 1806 zu Suard, als er ihn zum Siege bei Austerlitz im Namen der Akademie beglückwünschen kam (Garat. *Mémoires historiques sur la vie de M. Suard* Vol. II, S. 423), zu Wieland am 7. Juli 1807 (Ramorino a. a. O. S. 106, Anm. 103) und im Jahre 1812 zu seinem Adjutanten, dem Grafen von Narbonne (Villemain. *Souvenirs contemporains d'histoire et de littérature.* Paris 1854). Er hat nach Voltaire der erste den Schriftsteller richtig beurtheilt. Er betont, dass Tacitus zu schwarz male, sich zu wenig um die Gründe kümmere, welche die einzelnen Kaiser zu ihren Handlungen bestimmten. Hören wir nur, was er seinem Adjutanten sagt: „*Tacite, vous le savez, fausse l'histoire pour peindre éloquemment. Il calomnie l'Empire; il est de la minorité; du vieux parti de Brutus et Cassius. C'est un sénateur mécon-*

tent . . qui se venge la plume à la main dans son cabinet. Il a des rancunes d'Aristocrate et de Philosophe tout à la fois[1]) . . . . *Il faut en toute cette matière, redresser les préjugés d'école, ou les malices du salon, et surtout en préserver les maîtres futurs de la jeunesse."* Mit der in den letzten Worten ausgesprochenen Absicht war es ihm bitterer Ernst. Er trug sich mit dem Gedanken, einen Commentar zu schreiben, in dem die Irrthümer des Römers widerlegt würden. Doch musste er von diesem Vorhaben abstehen, weil er bei niemandem Unterstützung fand. Er ließ in dem „Journal des Débats" vom 11. und 21. Februar 1806 zwei Artikel veröffentlichen, in denen er die Tacitus bewundernden Philosophen heftig angriff und ihnen revolutionäre Gesinnung und factiöse Opposition vorwarf. Ja er wollte nach Villemain dessen Lectüre in der École normale verbieten, indem er zu seinem Adjutanten sagte: „*Point de cette imagination chagrin et conjecturale en parlant à la jeunesse; montrez-lui la grandeur simple et vraie; faites-lui lire les Commentaires de César."* Wehe dem, der dem Kaiser zu widersprechen wagte! So musste Chateaubriand auf die Mitarbeiterschaft und den Mitbesitz des „Mercure de France" verzichten, weil er dort einmal schrieb: „*Tacite s'est chargé de la vengeance des peuples*", und der Dichter Marie Joseph Chénier wegen der seinem berühmten Briefe an Voltaire eingelegten Verse:

Tacite en trait de flamme accuse nos Séjans
Et son nom prononcé fait pâlir les tyrans

seine Stelle als Schulinspector niederlegen. Natürlich durfte auch dessen im Jahre 1807 veröffentlichte Tragödie „Tibère" unter Napoleons Regierung nicht aufgeführt werden, sondern erst 1844, weil man unter der Restauration auch nicht anders dachte.

So sehr fürchtete also der mächtigste Mann des Jahrhunderts, der Herr Europas, die Erklärer des Tacitus; so sehr hasste er den Geschichtschreiber der römischen Kaiser.

---

[1]) Vgl. Peter a. a. O. S. 51 ff.

Über Höhlenforschungen im mährischen Karste.

Auszug aus einem Vortrage des Herrn Dir. **Richard Trampler,** gehalten am 17. December 1898 im Vereine „Die Realschule".

Mährens Hauptstadt ist im Norden von einem Kranze dicht bewaldeter Berge umgeben, welche die Ausläufer des Plateaus von Drahan bilden. Der Volksmund nennt diese an reizenden Landschaftsbildern reiche Gegend seit ungefähr 100 Jahren die „Mährische Schweiz". Das Zwittawathal durchsetzt dieselbe in nordsüdlicher Richtung und theilt sie in zwei Theile, die sich auch geologisch von einander unterscheiden. Der Westen gehört dem bekannten Brünner Syenitzuge, der Osten den drei Gliedern der Devonformation an, unter denen der Devonkalk am massigsten auftritt. Dieser Devonkalk zeigt in auffallender Weise alle charakteristischen Merkmale des südeuropäischen Karstes, weshalb man ein Recht hat, diesen Theil Mährens den mährischen Karst zu benennen. Nur ein Unterschied ist festzuhalten: Im mährischen Karste finden sich alle Karsterscheinungen, das Karstphänomen, in verjüngter Form. Wir können nicht von Karstflüssen, sondern nur von Karstbächen reden. Sie stürzen sich in furchtbare Abgründe, so die Punkwa in die Slouper Abgründe, deren Sohle 70 *m* unter dem Höhleneingange liegt, und welche ich im Jahre 1892 untersucht habe. Die Bílá voda oder das „Weißwasser" stürzt sich in die Rasovna („Schinderhöhle"), eine furchtbare Wassergrotte, deren Sohle fast 30 *m* unter dem Niveau des Einganges liegt und die ein Wasserbett bildet, das ich ungefähr 300 *m* weit verfolgen konnte. Diese Höhle habe ich in den letzten Ferien (1898) zweimal untersucht.

Im mährischen Karste findet sich auch die in morphologischer Beziehung interessante Erscheinung der Dolinen, welche hier Zavrtky genannt werden. Wir haben hier auch stellenweise vollständige Karstlandschaften, z. B. unterhalb Ostrow: eine steinige Wüste ohne jede Vegetation, Felsen, Felsentrümmer, kein Baum, kein Strauch. Das Interessanteste im mährischen Karste aber sind die Höhlen.

Der Devonkalk beginnt mit dem Hadíberge bei Brünn und zieht 25 *km* nördlich bis zu dem schön gelegenen Orte Něměic. Da die Breite dieses Devonzuges 4 *km* beträgt, so umfasst er eine Fläche von nur 100 km^2.

Ich kenne in diesem Gebiete 14 größere und 86 kleinere Höhlen, und ohne Zweifel gibt es noch viel mehr. Ich selbst habe während meiner achtjährigen Forschungen 14 neue Höhlen entdeckt und wissenschaftlich untersucht.

Was die Höhlen dem Laien anziehend erscheinen lässt, sind die Sintergebilde, besonders die Tropfsteine in allen möglichen Formen und Gestalten. Weil selten zu sehen und noch seltener zu haben, erregen sie die Neugierde der Laien. Aber noch etwas anderes gibt es in den Höhlen, was den Gelehrten tagelang in diesen unwirtlichen Räumen verweilen lässt. Die wenigsten Besucher ahnen, dass der nasse Lehm dem Forscher so große Aufmerksamkeit und so großes Interesse abgewinnt; denn in den Lehmschichten ist die Geschichte nicht von Jahrhunderten, sondern von Jahrtausenden enthalten. Keiner von den Laien weiß, dass hier vor vielen Jahrtausenden seine Vorfahren vor den Unbilden des Klimas Schutz und Unterkunft fanden, dass reißende Thiere damals die Zeitgenossen und die Nachbarn des Menschen waren, der damals gerade so wie wir, nur in anderer Form, einen harten Kampf ums Dasein zu führen hatte und sich in diesen unheimlichen Räumen vielleicht weit glücklicher und zufriedener fühlte als wir in unseren mit allen Bequemlichkeiten ausgestatteten Wohnräumen. Jede Lehmschichte bildet ein Blatt der Geschichte des Menschen, von der uns keine schriftliche Kunde erhalten geblieben ist, die wir daher die Prähistorie oder Urgeschichte des Menschen nennen. Je tiefer wir in die Ablagerungen der Höhlen vordringen, desto weiter greifen wir in die Geschichte des Menschen zurück, bis dieselbe ihren Anfang erhält, der regelmäßig mit dem Aufhören des Höhlenlehms und mit dem Auftreten von Grauwackensand zusammenfällt. Die Quellen dieser Geschichte sind die Erzeugnisse des Menschen oder Artefacte, die wir in den Höhlen finden. In einzelnen Höhlen wurden keine Artefacte gefunden, was somit ein Beweis ist, dass dort Menschen nicht gelebt haben.

Selbstverständlich finden sich Artefacte an solchen Stellen der Höhlen am meisten, wo die Menschen Jahrhunderte, ja vielleicht Jahrtausende gelebt haben, und die charakterisiert sind durch massenhaftes Auftreten von Asche und Kohle. Man nennt diese Schichten Culturschichten. Auffallend ist, dass man Artefacte verhältnismäßig nicht zahlreich findet; denn diese hatten damals einen Wert, den wir zu schätzen heute nicht in der Lage sind. Man muss nur wissen, mit welchen Mitteln sie die Menschen herstellten, welche kein Metall kannten. Dagegen finden sich in einzelnen Höhlen in geradezu erstaunlicher Menge die Reste von Thieren, die Zeitgenossen der Menschen waren. So massenhaft treten sie auf, dass man sich ein vollständig klares Bild über die Fauna der damaligen Zeit bilden kann. Aus dieser lässt sich dann auf die klimatischen Verhältnisse und daraus wieder auf anderes schließen. Das sind die Triebfedern, die den Forscher dort mit Vergnügen weilen lassen.

Der große Knochenreichthum der mährischen Karsthöhlen war schon lange bekannt. In meiner in den Mittheilungen

der prähistorischen Commission der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften im Jahre 1893 erschienenen Abhandlung „Über die ältesten Grabungen im Brünner Höhlengebiete" habe ich auf Grund eines relativ reichen Quellenmateriales die ältesten Grabungen bis zum Ausgange des 16. Jahrhundertes verfolgt. Der älteste Schriftsteller, der Knochenfunde erwähnt, ist Oswald Groll (Oswaldus Grollius), ein namhafter Naturforscher, der mit Kaiser Rudolf II. in sehr regem Verkehre stand und praktischer Arzt in Brünn war, daher aus eigener Anschauung die mährischen Höhlen kennen lernen konnte. Er und seine Zeitgenossen forschten aber nicht wie die heutigen Paläontologen nach Knochenresten der diluvialen Fauna überhaupt, sondern nach einer besonderen Species, nach ebur fossile, nach diluvialem Elfenbeine, das vom Mammut herrührt. Ärzte der damaligen Zeit glaubten nämlich, erkannt zu haben, dass ebur fossile bei gewissen Krankheiten, so bei Augenthränen und insbesondere bei venerischen Krankheiten, dieselben Wirkungen ausübe wie das Elfenbein der jetzigen Elephanten. Im Anfange des 18. Jahrhundertes war die Kenntnis von dem großen Knochenreichthume in Vergessenheit gerathen, so dass der bekannte Ami Boué, ein trotz seines französischen Namens österreichischer Geologe, der zu Anfang unseres Jahrhundertes die mährischen Höhlen besuchte, von ihnen erklären konnte, dass sie ohne Spur von Knochen seien. Das geschah ungefähr vier Decennien nach der von Prof. Esper in Erlangen (1771) gemachten epochalen Entdeckung des großen Reichthums an diluvialen Knochen in den Muggendorfer Höhlen, besonders in der Gailenreuther Höhle.

Das Verdienst, den Knochenreichthum der Karsthöhlen wieder entdeckt zu haben, gebürt dem berühmten Erfinder des Creosots Karl Freiherrn von Reichenbach, dem wir auch die ersten zuverlässigen Nachrichten über die geologischen Verhältnisse dieser Gegend zu danken haben. Man möchte erwarten, dass die betheiligten Kreise Österreichs diese Entdeckung mit großem Aufsehen begrüßten und Schritte unternahmen, diese kostbaren Schätze zu heben; aber es geschah nicht, dagegen etwas, was man nicht erwarten würde. Damals entstanden in Mähren die ersten Zuckerfabriken. Den Ortsbewohnern war durch Tradition der große Knochenreichthum bekannt; sie verlegten sich auf das Knochengraben und hatten dabei einen glänzenden Erwerb. Wie viel tausende Knochen in die Zuckerfabriken, Zuckerraffinerien und in die Brünner Spodiumfabrik wanderten, das wird sich niemals feststellen lassen. Einige Daten mögen den ungeheuren Verlust andeuten. In Sloup, dem Mittelpunkte der Mährischen Schweiz, fanden sich eigene Makler ein, die um ein paar Gulden alle Höhlen pachteten und ausplünderten. Dr. Heinrich Wankel erzählt, dass er in Blansko mit eigenen Augen drei Waggons voll Knochen nach Brünn wandern sah. Die Leute trieben es schließlich so arg,

dass Fürst Salm auf Anregung Dr. H. Wankels den Auftrag gab, die Höhlen zu überwachen. Da das Personale nicht ausreichte, mussten sogar Gendarmen aufgenommen werden. Die Katharinenhöhle, die reichste, wurde monatelang Tag und Nacht bewacht, um sie vor Höhlenräubern zu schützen. Ungefähr zwanzig Jahre nach dem Erscheinen des Reichenbach'schen Buches begann Dr. H. Wankel seine wissenschaftlichen Forschungen. Welche Schätze er trotz des jahrelang betriebenen Raubbaues noch fand, kennt ein jeder, der die Prachtsäle des k. k. Naturhistorischen Hofmuseums durchwanderte, wo zwei Säle mit Wankels Funden gefüllt sind.

Ungefähr fünfzehn Jahre nach Dr. H. Wankel begann Dr. Martin Kříž auf wissenschaftlicher Grundlage zu graben. Hatte Wankel das Bestreben, möglichst viele Funde zu machen, so hatte Kříž sich zum Ziele gesetzt, zu erforschen, wie die Knochen in die Höhlen gekommen sind, und die Lagerungsschichten bis zur felsigen Sohle festzustellen. Dieser Gegensatz der beiden Gelehrten kommt auch in ihren Schriften zum Ausdrucke. Wankel lässt sich von seiner Phantasie hinreißen und schreibt förmliche prähistorische Romane; Kříž dagegen bringt zahlreiche Daten und Zahlen. Dr. M. Kříž war es, der mich vor fünf Jahren ermuthigte, dort fortzusetzen, wo er stehen geblieben war, und so wurde ich nicht nur Höhlenforscher, sondern auch Höhlengräber. Es dürfte interessieren, zu erfahren, wie bei wissenschaftlichen Grabungen vorgegangen wird.

Wird eine Höhle neu entdeckt, so gilt es vor allem, ihre topographische Lage festzustellen. Mit Hilfe der Sectionsaufnahme des k. und k. militär-geographischen Institutes, welches mir ein Exemplar der Aufnahme der dortigen Gegend zur Verfügung gestellt hat, und mit dem Messbande und der Boussole ist man in der Lage, die Höhle topographisch aufzunehmen. Dann gilt es, die Meereshöhe oder absolute Höhe zu bestimmen. Ich bediene mich hiezu eines Stampfer'schen Nivellierinstrumentes.

Ausgangspunkt ist für das Punkwa- und Dürre Thal die Helišova skála oder der Mukyberg, wie er fälschlich auf allen Karten genannt ist und dessen Höhe nach der im Jahre 1892 vorgenommenen Reambulierung auf 613·8 *m* bestimmt wurde. Bei der Messung von Böschungen bediene ich mich der Staffelmethode. Ist die absolute Höhe bestimmt, so schreite ich zu der markscheiderischen Aufnahme der Höhle und gebrauche hiezu einen für diesen Zweck besonders construierten Compass. Zuerst wird die Hauptstrecke, dann werden die Nebenstrecken gemessen. Dann wird der Höhlenboden untersucht, um festzustellen, ob schon gegraben worden ist. Leider findet man nur mehr wenige Höhlen, die noch nicht ausgeplündert sind.

Nun zu den Grabungen! Soll die Grabung wissenschaftlich sein, so geht es nicht an, bald hier, bald dort eine Probe zu machen, und wenn sich nichts findet, wo anders zu versuchen;

das thun Räuber, aber nicht Gelehrte. Zunächst wird in der Mitte ein Hauptstollen ausgehoben, der meist 1 *m* breit ist, so dass der Bergmann sich bequem bewegen kann. Man arbeitet mit zwei Leuten: der eine gräbt, der andere bringt das Ausgegrabene heraus. Ist der Stollen eine Strecke weit geführt, so wird rechts und links längs der Höhlenwand wieder ein Stollen ausgehoben. Wird nichts gefunden, so wird ein Querstollen meist in der Mitte der Höhle angelegt. Findet sich auch dort nichts vor, dann kann man überzeugt sein, dass die Ablagerungen der Höhle leer oder taub sind. Gleichzeitig mit dem Graben beginnt die Arbeit des Durchsuchens, welche eine große Sorgfalt und Aufmerksamkeit erfordert, weshalb ich diese Arbeit selbst besorge. Sie ist sehr schmutzig. Der feuchte und kalte Höhlenlehm wird herausgetragen und mit den nackten Fingern durchsucht. Handschuhe darf man nicht verwenden, da man sonst das Gefühl verlieren möchte, und was für ein Gefühl nothwendig ist, ersieht man aus der in einem Fläschchen befindlichen Mikrofauna, worin sich Rippchen befinden, so fein wie die feinste Nadel. Nicht minder unangenehm ist die Stellung, die man beim Graben einzunehmen gezwungen ist. Sitzen kann man nicht; man muss auf dem bloßen Lehme hocken. Nach zwei Stunden ist man wie gelähmt, und dazu kommt noch das eisige Gefühl infolge einer Temperatur von 6—7° R.

Die Knochen werden, so wie man sie findet, damit nichts verloren gehe, auf Säckchen ausgebreitet. Die leicht zerbrechlichen Knochen der Mikrofauna gibt man in Papierschachteln, ebenso die Artefacte. Man könnte fragen, warum auch die Knochensplitter mitgenommen werden? Sie haben an und für sich einen nur geringen Wert; aber viele lassen sich bestimmen, wenn die Gelenkstheile erhalten sind, und manche zeigen Spuren einer menschlichen Bearbeitung, gehören daher zu den Artefacten. An Ort und Stelle lässt sich das nicht feststellen; daher werden alle Splitter gesammelt. Die größten Unannehmlichkeiten sind für die Suchenden dann vorhanden, wenn sie nicht vor der Höhle bei Tageslicht, sondern in der Höhle bei Kerzenlicht die Arbeit des Durchsuchens verrichten müssen. In diesem Falle werden die größten Anforderungen an sie gestellt. So grub ich im Hadecker Thale in der von mir nach Dr. M. Kříž genannten Křížhöhle mehrere Tage, 30—40 *m* vom Eingange entfernt, und auch im vorigen Jahre im Punkwathale in der Burghöhle. Schon nach zwei Stunden ist man förmlich erstarrt; daher ist es begreiflich, dass man sich hinaussehnt in die Tageswärme. Nach Beendigung der Grabungen werden die Knochen in Säckchen verpackt, welche, zu diesem besonderen Zwecke verfertigt, 25 *cm* breit und doppelt so lang sind. Man wählt so kleine Säckchen, weil es oft vorkommt, dass man, falls die Bergleute keine Zeit dazu haben, sie selbst nachhause tragen muss. In knochenreichen Höhlen füllt man manchmal 10—20 solche Säckchen.

Zuhause werden die Knochen gereinigt, das heißt gewaschen. Das Waschen der großen Knochen wird mit gewöhnlichen Bürsten besorgt, bei der Mikrofauna aber muss man sehr vorsichtig arbeiten; daher kommen Zahnbürstchen zur Anwendung. Dann werden die Knochen getrocknet, aber nicht in der Sonne, weil sie brüchig würden. Das Trocknen dauert oft tagelang. Hierauf werden die Knochen einer genauen Durchsicht unterzogen: Zunächst werden die auf die Seite gelegt, die ganz erhalten sind, dann die Splitter, welche bestimmbar sind, d. h. welche die Gelenkstheile besitzen. Dann werden die Knochensplitter neuerlich untersucht, jeder einzeln, um festzustellen, ob sich nicht Spuren menschlicher Bearbeitung auf denselben finden; denn diese zählen zu den Artefacten. Die Knochen und Artefacte werden dann beschrieben, und zwar mit Tinte oder besser mit Tusch. Jeder Knochen erhält den Anfangsbuchstaben des Thales, in welchem die Höhle sich befindet, und eine Ziffer, welche den Namen der Höhle vertritt und welche von Dr. M. Kříž herrühren. „S. IX" bedeutet z. B. die 9. Höhle im Slouperthale, „H. X" die 10. Höhle im Hadecker Thale. Schließlich kommt dazu die Tiefe der Ablagerung, in welcher der betreffende Knochen gefunden wurde. Wenn die Knochen beschrieben sind, werden sie conserviert. Viele diluviale Knochen haben sich, obwohl sie nach der Aussage einzelner Geologen über 10.000 Jahre alt sind, so gut erhalten, dass man nach ihrem Aussehen glauben möchte, sie befänden sich erst einige Wochen in der Lehmschichte. (Der Vortragende zeigt eine Tafel mit außerordentlich schön erhaltenen Renthierknochen.) Wenn daher einige Paläontologen behaupten, man erkenne die diluvialen Knochen schon an der Farbe, so ist das unrichtig. Im vorigen Jahre fand ich z. B. in der Katharinenhöhle den Knochen eines Höhlenlöwen, der mit Sinter überzogen und so gut erhalten war, als ob er von einem recenten Exemplare herrühre. Die diluvialen Knochen haben aber die Eigenschaft, im Laufe der Zeit zu bersten. Man taucht sie daher in Leimwasser. Bei den Zähnen reicht aber dieses Conservierungsmittel nicht aus, wie ich aus trauriger Erfahrung weiß, welche ich mit zwei Mammut- und zahlreichen Höhlenbärenzähnen machte. Nach mehreren erfolglosen Versuchen wende ich jetzt Gummilack an. Die Zähne sind allerdings lackiert, aber seither halten sie sich. Die letzte Arbeit, welche mit den Knochen vorgenommen wird, ist das Bestimmen derselben. Wer diese verrichtet, muss ein ausgezeichneter Osteologe sein und über umfangreiches Vergleichsmaterial verfügen. Das Bestimmen der von mir aufgefundenen Knochen besorgt Dr. M. Kříž, der über ein größeres Vergleichsmaterial verfügt als das k. k. Naturhistorische Hofmuseum, und der eine so große Sammlung diluvialer Knochen hat, dass er mit dieser allein die Bestimmung vornehmen kann.

Ich komme nun auf die Sammlung zu sprechen, die ich im Laufe der Jahre angelegt habe. Dieselbe ist zwar nicht sehr

umfangreich, da ich erst seit fünf Jahren, jährlich 8—12 Tage, grabe, aber interessant, weil sie alle Species der diluvialen Fauna umfasst, die eine in weniger, die andere in mehr Exemplaren. (Von dieser Sammlung hatte der Herr Vortragende eine treffliche Auswahl in dem Vortragssaale ausgestellt. Die Vorführung und Besprechung der einzelnen Objecte gestaltete sich überaus interessant und wirkungsvoll.)

Das älteste Thier, das in Höhlen gefunden wird, ist der Elephas primigenius oder das Mammut. Von diesem besitze ich nur zwei Fußwurzelknochen. Im vorigen Jahre fand ich in der Katharinenhöhle ein Stück vom Oberschenkelknochen, das deshalb von Interesse ist, weil auf demselben noch die Beinhaut erhalten ist. Die zwei Mahlzähne stammen nicht aus den mährischen Höhlen, sondern sind Geschenke des Dr. M. Kříž. Sie wurden in Předmost bei Prerau gefunden, wo derselbe einige vollständige Mammutskelette ausgegraben hat. Weiter sind hier zwei schön erhaltene Knochen vom Urrinde vertreten, wie solche selbst das genannte Hofmuseum nicht aufweisen kann. Geradezu massenhaft sind die Knochen vom Höhlenbären vertreten, darunter ein Schädel, der gegenwärtig nur mehr sehr selten zu finden ist. Ein zweites Exemplar, noch größer als dieses, hatte ich in der Katharinenhöhle in den Händen, aber es zerfiel. Ein weiteres Thier, das in der Sammlung reich vertreten ist, ist das Renthier. Es scheint die Lieblingsspeise der damaligen Menschen gewesen zu sein, da man in den Culturschichten, besonders an den Feuerstätten, massenhaft Rippentheile dieses Thieres findet. Ein weiteres Ungeheuer war das Rhinoceros tichorrhinus. Ich besitze nur zwei Knochenreste dieses ausgestorbenen Dickhäuters. Ein anderes Raubthier der damaligen Zeit war die Höhlenhyäne, welche in der ausgestellten Sammlung nur durch einen Knochen repräsentiert ist. Ein anderes Raubthier der diluvialen Zeit war der Höhlenwolf, von dem ein Paar Eckzähne ausgestellt sind. Diese Thiere sind ausgestorben. Eine Reihe von Thieren, die damals in Mähren gelebt haben, haben sich entweder in den äußersten Norden, wo sie jetzt das gleiche Klima, wie es damals in Mähren war, haben, oder in das Hochgebirge der Alpen zurückgezogen. Ausgestellt sind das vollständige Gebiss eines Steinbockes, außerdem Knochenreste vom Polarfuchse, Schneehasen, Pfeifhasen, Alpen- und Schneehuhne.

Ich komme nun zu den Artefacten. Ich besitze solche aus allen Perioden der prähistorischen Zeit: aus der älteren und jüngeren Steinzeit und aus der Bronzezeit, welche in die Hallstattperiode und in die La Tène-Periode zerfällt. Die meisten Artefacte meiner Sammlung gehören der Steinzeit, die wenigsten der Bronzezeit an. Aus der letzteren besitze ich nur eine Fibula, die Nadel einer Fibula und ein Stückchen Bronzeblech. Die ältere Steinzeit ist dadurch charakterisiert, dass die Flächen der Artefacte uneben sind, weil sie noch die Schlagmarken auf-

weisen. Auf den Tafeln sind zu finden: Schaber, Messer, Bohrer und Pfeilspitzen. Unter den Steinen wurde besonders der Feuerstein bearbeitet. In der Sammlung befindet sich aber auch ein Messerchen aus Bergkrystall und ein Schaber aus Onyx, ein Dioritbeil und ein Steinhammer aus Amphibolit. Auch Knochen wurden bearbeitet, und zwar zunächst für die Spitzen der Wurfgeschosse. Andere Knochenwerkzeuge sind die Pfriemen, Nadeln, Dolche u. s. w., von denen einige in der Sammlung zu sehen sind. Von großem Interesse sind zwei Stück Renthiergeweihe, aus denen zu ersehen ist, wie gebogene und gerade Nadeln aus denselben herausgeschnitten worden sind.

Außerordentlich reich ist die Sammlung an Thongeräthen, besonders an Topfscherben in allen möglichen Formen und Dimensionen und aus dem mannigfaltigsten Materiale. Von Interesse sind die Buckel, welche die ersten Anfänge der Henkel darstellen und jedenfalls den Zweck katten, die Töpfe über dem offenen Herdfeuer festzuhalten. Von großem Interesse sind die verschiedenen Zeichnungen, die man auf den Töpfen findet. Auf mehreren Tafeln sind Scherben mit derartigen Verzierungen zu sehen. Die ältesten sind mit den Fingernägeln eingedrückt. Aus der Eisenzeit sind auch einige Gegenstände · zu sehen, aber diese stammen aus der neuesten Zeit; denn die Höhlen dienten bis in die Gegenwart vorübergehend als Aufenthaltsorte besonders für lichtscheues Volk, aber in Kriegszeiten auch für die Ortsbewohner. Noch im Jahre 1866, als die Preußen gegen Brünn zogen, haben sich die dortigen Bewohner tagelang in den Höhlen verborgen und hatten in denselben theilweise ihre Schätze vergraben.

Vereinsnachrichten.

A. Sitzungsberichte des Vereines „Mittelschule" in Wien.

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. Dr. Karl Wotke.)

Zweiter Vereinsabend.

(26. November 1898.)

Der Obmann Prof. Peter Maresch eröffnet die Sitzung und begrüßt Herrn Univ. Prof. Dr. Eugen Bormann und Herrn Landes-Schulinspector Dr. Aug. Scheindler.

Nachdem er als neues Mitglied Herrn Dr. Karl Partisch, Supplenten am k. k. Gymnasium im III. Bezirke Wiens, angemeldet hat, theilt er mit, dass er Herrn Dir. Dr. Josef Loos zu seiner Ernennung zum Landes-Schulinspector in Linz im Namen des Vereines gratuliert habe. In dem warmen Nachrufe betont er, dass der Verein ein sehr beliebtes, treues und eifriges Mitglied verliere, das durch seine fesselnden und anregenden Vorträge und seine belebende Antheilnahme an den Debatten dem Vereine zur Zierde gereicht habe, und wünscht ihm, dass es ihm in der neuen Wirksamkeit in der würzigen Luft Oberösterreichs und Salzburgs recht wohl ergehen möge. — Heute habe er vom Herrn Landes-Schulinspector Dr. Josef Loos ein Antwortschreiben erhalten, in welchem dieser dem Vereine seinen wärmsten Dank ausspreche.

Es folgt nun der angekündigte Vortrag des Herrn Prof. Dr. A. Frank:

„Bei den griechischen Inseln. Reisebilder und Erinnerungen".

Der Vortragende bemerkte in den einleitenden Worten, dass die gebildeten Völker in wesentlichen Theilen ihre Schulung durch die fremden Sprachen nehmen. So geschieht es seit den Zeiten der Römer. Ihre Lehrmeister, die Griechen, weisen wohl auf die Cultur hin, die sich in Ägypten und Vorderasien entwickelt hat, aber sie nährten ihr Lehrgut auf dem heimischen Herde und bedienten sich nicht des Rüstzeuges der fremden Sprache, um ihre Jugend in die Werkstätte des Geistes einzuführen. Dieser Umstand gibt den Griechen eine besondere Stellung innerhalb der gebildeten europäischen Völker. Nicht als ob die Früchte der Erkenntnis im Boden ihres Volksthums nicht ansetzten und reiften; die Muse legte ihnen das Geschenk der gefälligen Darstellung hinzu. Form und Gehalt treten zu dem schönen Ganzen zusammen. Einem Homer, Platon und Sophokles haben die Jahrhunderte nichts von ihrem Ruhme genommen. Aber neben diese Namen stellen sich noch andere von gleichem Werte. Der todte Marmor, aus dem Praxiteles den Hermes in Olympia formte, hat etwas von Fleisch und Blut an sich. Die Gestalt des Gottes gewann, nachdem sich die Hand des Künstlers von ihr abgethan hatte, seelenvolle Rede, und diese Sprache ist selbst demjenigen verständlich, dem sich die Schriftwerke

nicht erschließen. Seit Winckelmann auch diesen Schatz aus der Vergessenheit gehoben hat, sind die Völker eifrig daran, ihn zu nützen. Kunst und Sprache fließen aus derselben Quelle, dem einheitlichen Volksgeiste, es hat keinen Sinn, ihren Rang bestimmen zu wollen. Dem Lehrer, welcher das Lehrgut übermittelt, mag es frommen, wenn er beide Äste kennt, es bewertet sich der Theil richtiger aus dem Ganzen. Zum vollen Verständnisse gehört allerdings auch die Anschauung des Landes. Der Boden, den der Mensch bebaut, das Meer, das er befährt, der Himmel, der sich über dem Boden wölbt und Segen und Verderben herabsendet, wirken bestimmend wie auf den Körper so auf den Geist, und auf jener reichgegliederten Halbinsel, die im östlichen Mittelmeere wie die geöffnete Hand nach Süden auslangt und durch die zahlreichen Inseleilande mit Asien und Afrika verbunden ist, hat sich eine der merkwürdigsten Entwicklungen der Menschengeschichte vollzogen. Die Stämme und Völker, welche hier ihre weltgeschichtliche Aufgabe erfüllten, haben der Erdrinde in Steg und Weg, im Baue der Burgen und Heiligthümer die Spuren eingezeichnet, und die schützende Bodenschichte hat manche Überreste ihrer Lebensführung und Kunstübung aufbewahrt. Eine junge Wissenschaft, die Archäologie, die in gleicher Weise auf Geschichte. Sprache und Kunstverständnis fußt, geht den Denkmälern nach, sichtet und erklärt die Funde. Ihr Arbeitsfeld liegt unter dem freien Himmel an den geschichtlichen Stätten der Völker und in den Museen, in welche der Sammeleifer des Menschen die Denkmäler der Vorzeit zusammengetragen hat. Um Babylon, die Königsgräber der Pyramiden, um Karthago, Olympia, Athen, Delphi und Delos, um Pompeji und das alte Rom vereinigt sich die wissenschaftliche Forschung, und die Aufdeckung der hellenischen Cultur nimmt die größte Breite darin ein. So ist es in der Sache selbst begründet, wenn die gebildeten Völker und Staaten unserer Zeit auf den einstigen Wohnsitzen der Hellenen sich gleichsam den Platz für ihre wissenschaftlichen Arbeiten streitig machen. Um die früheren unzureichenden Versuche zu übergehen, so bahnte Deutschland den Weg durch die Ausgrabungen des heiligen Bezirkes von Olympia, die sagenumwobenen Burgen Tiryns, Mykenä und Troja traten durch Schliemanns Arbeiten in das Licht der wissenschaftlichen Forschung, es folgten die jetzigen Griechen selbst und förderten aus dem Perserschutte der Akropolis zu Athen ungeahnte Schätze der altgriechischen Kunst zutage, die Arbeiten der Franzosen in Delphi, an der dritten der wichtigsten Stätten griechischer Cultur, lohnten wertvolle Funde, andere Völker, wie die Engländer, Amerikaner und Schweden, schlossen sich weiter an, selbst Russland und die Türkei blieben nicht zurück. Österreich hatte vordem seine Thätigkeit auf Samothrake und in Kleinasien begonnen, nun die Ausgrabungen in Ephesus in Angriff genommen, und was die antike Cultur im eigenen Lande hinterlassen hat, wird wieder zum sorgsam gehüteten Besitze gehoben. Aquileja und Carnuntum sind bekannte Namen, das Nationalmuseum in Buda-Pest, das bosnisch-herzegowinische Landesmuseum vereinigen die Funde ihres Gebietes. Der lange gehegte Wunsch, allen diesen Bestrebungen Halt und Mittelpunkt zu geben, ist endlich durch die Schaffung des österreichischen Archäologischen Institutes in Erfüllung gelangt. So steht auch zu hoffen, dass die Söhne des Vaterlandes, welche die

Universität zur Forschung und die Mittelschule zur Vertiefung ihrer Kenntnisse aussendet, in der Fremde eine Heimstätte finden. Wissenschaft und Schule haben auch ihre Anliegen, und wie segensreich solche Einrichtungen wirken, kennen die aus unmittelbarer Anschauung, welche an den vom Deutschen Archäologischen Institute seit Jahren in Italien und Griechenland veranstalteten Studienreisen theilzunehmen Gelegenheit hatten.

Für den Frühling des Jahres 1894 war die Reise zu den griechischen Inseln anberaumt worden. Architekt Dr. W. Dörpfeld vom Deutschen Archäologischen Institute in Athen war der Führer der an 65 Theilnehmer zählenden Reisegesellschaft. Gelehrte und Schulmänner der verschiedensten Sprachen und Länder hatten sich eingefunden. „Iris," ein griechischer Salondampfer von mäßigem Tonnengehalte, war für die siebentägige Reise gemietet worden. Aus dem Piräus erfolgte die Fahrt. Es wurde die Tempelruine auf Cap Sunion besucht, an der Küste des alten Thorikos gelandet, die Ebene von Marathon betreten, um den Grabhügel der gegen die Perser gefallenen Athener zu besichtigen. Die Tempelstätte der Nemesis und die alte Burg von Rhamnus waren das weitere Ziel der Reise. Eretria, Oropos mit dem Heiligthume des Amphiaraos, Andros wurde berührt, ein ganzer Tag der Besichtigung der Insel Delos gewidmet. Von Delos steuerte der Dampfer in den saronischen Golf, und die Reisegesellschaft fand sich auf Kalauria an der Stelle ein, wo einst der Tempel des Poseidon stand, an dessen Stufen Demosthenes sich den Tod gab. Auch die Überreste von Troizen und Epidauros wurden in Augenschein genommen, der Besuch des Athena-Tempels auf Ägina war das letzte Ziel der Fahrt. In abgerundeten Bildern suchte der Vortragende die Eindrücke zu fassen, die sich ihm auf der vom schönsten Wetter begünstigten Reise in reicher Fülle boten. Land und Meer, Kunst und Natur, Geschichte und Sage, Alterthum und Gegenwart wurden, wie es Stimmung und Gegenstand erforderte, neben einander gestellt und in einander verflochten. In Anknüpfung an die Schilderung des Athena-Tempels auf Ägina, den der Vortragende in der Phantasie der Zuhörer aus seinen Trümmern erstehen ließ, schloss er mit den Worten: „Alles tönt zusammen zum Preise der Gottheit, die im Innern des Tempels durch das Cultbild gegenwärtig ist. Der weite Rahmen der schönen Natur, den das Auge von dieser Stelle umspannt, lässt die Stimmung voller ausklingen. Da grüßt die Hochburg der Göttin zu der Höhe herüber. Athen erscheint deutlich sichtbar über dem Meere im Vordergrunde der attischen Ebene. Ein reich begabtes Volk hat der jungfräulichen Göttin, welche in Wehr und Waffen aus dem Haupte Allvaters Zeus geboren wurde, die Burg geweiht und die Tempel darauf gegründet. Ungeflügelt war das Bildnis der siegenden Göttin in dem kleinen Tempel an dem Eingange zur Burg: Die Göttin sollte, so meinte der schlichte Glaube des Volkes, ihre Stadt nicht verlassen. Die Heiligthümer sanken in Trümmer, und barbarische Hände zerschlugen die Bildnisse der Göttin. Noch wallen die Völker zu den geheiligten Stätten, sie alle kommen im Dienste der Pallas Athene, der Vorkämpferin des sieghaften Gedankens. Seine leuchtende Allgewalt erschien einst in dem Sinnbilde der starken Tochter des starken Vaters; das Bild hat unsere Weltanschauung zerstört, der Sinn ereignet sich im Kampfe des Göttlich-Schönen mit der dumpfen Welt jeden Tag."

Der Vortragende schließt mit allgemeinem lebhaften Beifalle, worauf ihm der Obmann im Namen des Vereines für den hochinteressanten, äußerst belehrenden und in gewählter Sprache gehaltenen Vortrag aufs herzlichste dankt.

Hierauf verliest der Obmann den Bericht der Casserevisoren, der Herren Proff. Obermann und Neumann. Diese hätten die Casse- und Vermögensgebarung des Vereines geprüft und dieselbe für richtig befunden. Es wird dem Cassier Herrn Prof. Guido v. Alth abermals der innigste Dank ausgesprochen. Dann theilt der Obmann mit, dass der neue Ausschuss sich constituiert und Herrn Prof. Dr. Anton Frank zum Obmannstellvertreter, Herrn Prof. Feodor Hoppe zum ersten, Herrn Prof. Dr. Karl Wotke zum zweiten Schriftführer und Herrn Prof. Guido v. Alth zum Cassier gewählt habe, und spricht dem alten Ausschusse für seine gewissenhafte Pflichterfüllung den wärmsten Dank aus, so insbesondere den drei scheidenden Herren Prof. Arthur Lankmayr, Prof. Dr. Julius Schönach und Prof. Dr. Gustav Kraitschek, ferner Herrn Prof. Dr. Karl Wotke, der sich durch die Zuführung neuer Mitglieder und durch die eifrige Bemühung, Universitätsprofessoren für Abhaltung von Vorträgen zu gewinnen, um den Verein verdient mache.

Dann berichtet der Obmann, dass der Verein ein langjähriges Mitglied, das vom 26. November 1881 bis zum 24. November 1883 Obmann gewesen sei, verloren habe. Am 3. November d. J. sei in Graz der Herr em. Director des Elisabeth-Gymnasiums in Wien Dr. W. Biehl gestorben. Sein Freund Herr Prof. J. Rappold werde in der nächsten Sitzung einen Nekrolog halten.

Zum Schlusse verliest der Obmann eine Zuschrift, worin mitgetheilt wird, dass sich ein Ausschuss, dem auch er selbst angehöre, gebildet habe, um dem bedeutenden Schulmanne Herrn Gymn. Dir. i. R., Regierungsrathe Dr. Alois Ritter v. Egger-Möllwald, der sich auch um die Gründung und das Gedeihen des Vereines hochverdient gemacht habe, zu seinem 70. Geburtstage am 5. Januar 1899 eine Adresse und eine mit dem Bildnisse des Jubilars geschmückte Medaille zu überreichen.

Dritter Vereinsabend.

(10. December 1898.)

Der Obmann Prof. Peter Maresch eröffnet die Sitzung und begrüßt Herrn Hofrath Dr. Joh. Huemer, Herrn Univ. Prof. Dr. theol. Albert Erhard und Herrn Landes-Schulinspector Stephan Kapp.

Der Obmann berichtet, dass er zugleich mit dem Obmanne der „Realschule" den beiden Herren Landes-Schulinspectoren Dr. Jul. Spengler und Dr. Ferd. Maurer zu ihrer Allerhöchsten Auszeichnung (Verleihung des Ordens der eisernen Krone) gratuliert habe. Jeder der beiden Herren Landes-Schulinspectoren empfieng die Deputation aufs freundlichste und sprach den beiden Vereinen den innigsten Dank aus.

Hierauf theilt er mit, dass er allen jenen Mitgliedern, welche am 2. December von Sr. Majestät ausgezeichnet worden sind, im Namen des Vereines ein Beglückwünschungsschreiben gesandt habe, und zwar den Herren Regierungsrath Karl Ziwsa, Dir. Anton Baran, Dir. Eduard Charkiewicz, Regierungsrath Ignaz Pokorny, Regierungsrath Dr. Friedrich

Schubert, Regierungsrath Dr. Gustav Waniek, Schulrath Dr. Val. Hintner, Schulrath Dr. Alois Höfler, Schulrath Dr. Anton Edler v. Leclair, Schulrath Dr. Wilhelm Schmidt, Schulrath Dir. Dr. Robert Latzel, Schulrath Dr. Heinrich Koziol und Prof. Dr. Anton Polaschek, außerdem auch Herrn Schulrath Ludwig Fischer, der zwar dem Vereine nicht mehr angehöre, aber durch viele Jahre im Ausschusse desselben verdienstvoll gewirkt habe. Der Verein fühle sich durch die Allerhöchste Auszeichnung einer so stattlichen Reihe von Mitgliedern mitgeehrt, umsomehr, weil es von jeher sein eifrigstes und höchstes Streben sei, dahin zu wirken, dass der Mittelschullehrstand seiner heiligen Aufgabe und pflichttreuen Wirksamkeit gemäß an Wertschätzung gewinne. Freilich stünden wir erst am Anfange einer erfreulichen Besserung.

Dann verliest der Obmann ein Schreiben vom „Verein der Staatsbeamten Österreichs in Wien", das die Bitte enthält, sich den Bestrebungen der Staatsbeamtenvereine anzuschließen. Es trete nämlich an diese jetzt, nach der Sanction des Gehaltsregulierungsgesetzes, die Pflicht heran, Mittel und Wege zu suchen, um den Wert der Gehaltserhöhung zu erhalten. Zu diesem Zwecke wolle man an die hohe Regierung mit der Bitte herantreten, dass die Activitätszulage (vorläufig auf dem Wege der obligatorischen Versicherung) bei der Pensionsbemessung eingerechnet werde. Ferner wolle man die Wirtschaftsführung der Beamtenfamilien erleichtern 1. durch Errichtung von Beamtenwohnungs-Genossenschaften in Städten mit theueren Quartierzinsen unter Beihilfe der Regierung, 2. durch Errichtung von Beamtenkaufhäusern nach dem Muster der reichsdeutschen Kaufhallen. Der Obmann verweist auf seine Schlussrede am 26. März 1898, in welcher er diese Fragen berührt und den Nutzen der Einigkeit der Staatsbeamten- und Mittelschulvereine in wirtschaftlicher Beziehung angedeutet habe. (XII. Jahrg. S. 195.) Der Ausschuss werde diese wichtige Angelegenheit nicht aus dem Auge verlieren.

Der Obmann ertheilt nun das Wort Herrn Prof. J. Rappold zu dem angekündigten

Nekrolog auf den Gymn. Dir. Dr. W. Biehl (S. 1).

Herr Prof. J. Rappold schließt unter tiefer Bewegung der Versammlung; der Obmann dankt ihm herzlichst im Namen des Vereines und des Ausschusses für die so schöne Erfüllung einer Freundespflicht und für die so tief und so warm empfundenen Worte. Zum Zeichen der Trauer erhebt sich die ganze Versammlung von den Sitzen.

Zum Schlusse hält Herr Prof. Dr. Karl Wotke seinen angekündigten Vortrag:

„Tacitus im Wandel der Jahrhunderte" (S. 29)

und endet mit allgemeinem lebhaften Beifalle. Der Obmann spricht dem Vortragenden für seine hochinteressante, auf reichem Quellenmateriale sich aufbauende Erörterung im Namen des Vereines den wärmsten Dank aus

Vierter Vereinsabend.

(7. Januar 1899.)

Der Obmann Prof. Peter Maresch eröffnet die Sitzung und begrüßt Herrn Univ. Prof. Dr. Eugen Bormann und Herrn Landes-Schulinspector Dr. Aug. Scheindler. Hierauf macht er die traurige Mittheilung, dass

soeben die Nachricht von dem Hinscheiden des Ausschussmitgliedes und seines engeren Collegen Prof. Karl Hehl eingelaufen sei, und widmet, soweit es seine tiefe Rührung zuließ, diesem einige herzliche Worte des Nachrufes. Die ganze Versammlung erhebt sich zum Zeichen der Trauer von den Sitzen.

Prof. Karl Hehl war ein höchst gewissenhafter und tüchtiger Lehrer, ein warmer Freund der ihm anvertrauten Jugend, ein bescheidener, gefälliger und lieber College, eine Zierde seiner Anstalt, an der er 11 Jahre wirkte. Während er nie eine Lehrstunde versäumte — so dauernd und fest war seine Gesundheit —, supplierte er mit liebenswürdigster Bereitwilligkeit, so oft sich die Gelegenheit dazu bot. Seine Collegen, Freunde und Schüler werden ihm stets ein ehrenvolles Andenken bewahren.

Der Obmann berichtet nun, dass am 5. d. M. dem Herrn Regierungsrathe Dr. Alois Ritter v. Egger-Möllwald zu seinem 70. Geburtstage von dem in der zweiten Sitzung erwähnten Ausschusse eine Adresse und eine Medaille überreicht worden seien, und dass er auch selbst im Namen des Vereines ein eigenes Glückwunschschreiben dem Herrn Regierungsrathe nach Louvrana gesandt habe. Der Obmann verliest aus der Adresse folgende — den Verein besonders interessierende — Stelle:

„... Die Zeit Ihrer Berufsthätigkeit im öffentlichen Lehramte umfasst 35 Jahre! Was Sie zuerst als Lehrer und dann als Leiter der angesehensten Bildungsstätten des Reiches in der Schule geleistet haben, das kündet laut und am besten die große Zahl Ihrer dankbaren Schüler; was Sie für die Schule geschaffen haben, gehört der Geschichte des Unterrichtes in Österreich an. Sie waren ein Bahnbrecher auf dem Gebiete der Schulliteratur, Sie haben die Lehrbehelfe für die deutsche Sprache mit neuem Leben, mit Ihrem Geiste erfüllt, die Liebe zur deutschen Literatur, den Sinn für ästhetische Würdigung derselben geweckt. Wie oft haben Sie auch sonst zur Feder gegriffen, um der Wissenschaft und der Schule zu dienen! Manch ein Aufsatz, sei es in der ‚Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien‘ und in der ‚Zeitschrift für das Realschulwesen‘, sei es als selbständige Schrift, legt dafür glänzendes Zeugnis ab. Der Ruf eines so trefflichen Fachmannes konnte nicht auf die Schulkreise beschränkt bleiben, und so kam es, dass Sie zu der Ehre auserkoren wurden, durch vier Jahre in der kaiserlichen Familie an dem Unterrichte des nunmehr verewigten Kronprinzen Rudolf und der damaligen Erzherzogin Gisela von Österreich mitzuwirken. Als sichtbares Zeichen des kaiserlichen Dankes für die damals geleisteten trefflichen Dienste besitzen Sie den Orden der eisernen Krone, durch den der Name eines Mannes geadelt wurde, der adelig geboren war.

„Stets eifrig darauf bedacht, die Interessen Ihres Standes zu fördern, haben Sie sich in der richtigen Erkenntnis, dass daraus die Schule selbst den größten Nutzen ziehe, in hervorragender Weise an der Gründung des Vereines ‚Mittelschule‘ betheiligt, und anlässlich des 25. Jahrestages des Bestandes dieses Vereines waren Sie mit Recht berufen, als Festredner die Geschicke und die Bedeutung dieses von Ihnen mitbegründeten Vereines zu beleuchten."

Ferner theilt der Obmann mit, er habe das Gedicht von Keim abdrucken und entsprechend ausstatten lassen. Am 21. December 1898 habe er im Namen der fünf kartellierten Vereine im hohen Ministerium für

Cultus und Unterricht ein Gesuch mit der unterthänigsten Bitte überreicht, dass jenes Gedicht an den Stufen des Allerhöchsten Thrones als Zeichen der dynastischen und patriotischen Liebe und Treue der genannten Vereine niedergelegt werden möge.

Ferner theilt der Obmann mit, dass der „Verband der israelitischen Religionslehrer an den österreichischen Mittelschulen" am 27. und 28. December v. J. seinen zweiten Verbandstag abgehalten habe. Der Verein „Mittelschule" sei in freundlichster Weise eingeladen worden. Der zweite Schriftführer, Herr Collega Dr. K. Wotke, habe an Stelle des verhinderten Obmannes der Einladung Folge geleistet und den Ausschuss vertreten.

Zum Schlusse ertheilt der Obmann Herrn Univ. Docenten Dr. R. Much das Wort zu seinem angekündigten Vortrage:

„Die keltischen Namen bei Cäsar".

Allgemeiner, lebhafter Beifall der zahlreich besuchten Versammlung erscholl am Ende des Vortrages. Der Obmann dankte dem Herrn Vortragenden im Namen des Vereines aufs wärmste für seine tiefwissenschaftlichen, klar fasslichen und hochinteressanten Ausführungen.

B. Sitzungsberichte des Vereines „Deutsche Mittelschule" in Prag.

(Mitgetheilt vom Obmanne Prof. Ant. Michalitschke.)

Neunte periodische Versammlung.

(12. October 1898.)

Die erste ordentliche Versammlung im neuen Schuljahre, die am 12. d. stattfand, eröffnete der Obmann Prof. Anton Michalitschke mit einer Trauerkundgebung für weiland Ihre Majestät die unvergessliche Kaiserin Elisabeth. Die Versammelten hatten sich bei den ersten Worten von ihren Sitzen erhoben und bezeigten ihre Theilnahme an dem herben Verluste, den der Kaiser, das Kaiserhaus und das Reich erlitten; im Sinne aller durfte der Obmann sagen, dass jeder das Andenken an die verklärte Kaiserin hochhalten und für den Kaiser Trost von der Vorsehung erflehen wolle. -- Dem ehrfurchtsvollen Beileide und der Trauer der im Vereine vertretenen Lehrerschaft hat der Vorstand des Wiener Vereines vor Sr. Excellenz dem Herrn Unterrichtsminister Ausdruck verliehen. — Hierauf brachte der Obmann der Versammlung zur Kenntnis, dass der dreigliedrigen Abordnung des Vereinsvorstandes, bestehend aus dem Obmanne, dem Obmannstellvertreter Prof. Strach und dem Cassier Prof. Quaißer, welche am 4. October dem Herrn Statthalter von Böhmen die Bitte unterbreitete, den Ausdruck der ehrfurchtsvollsten Glückwünsche anlässlich des Allerhöchsten Namensfestes im Jubiläumsjahre, sowie den Dank für die Sanctionierung der Gehaltsregulierungsgesetze an die Stufen des Thrones gelangen zu lassen, von dem Herrn Statthalter die Erfüllung der Bitte in freundlichster Weise zugesagt worden. — Aus dem Einlaufe hob der Obmann unter anderem die Zuschrift der k. k. Universitätsbibliothek hervor, nach welcher die Gewährung des oft erbetenen Zeitschriften-Lesezimmers mit 1. Januar

in Aussicht steht. — In der darauf folgenden Besprechung von Standes- und Vereinsangelegenheiten, an der sich mehrere Mitglieder betheiligten, wies Prof. Quaißer in markigen Worten auf die Bestrebungen, die Erfolge, aber auch auf die Ziele der Vereinsthätigkeit und die Mittel und Wege, diese zu erreichen, unter allgemeiner Zustimmung hin.

Jahresversammlung.

(26. October 1898.)

Am 26. October fand die Hauptversammlung statt, in welcher der Obmann Prof. Michalitschke den Rechenschaftsbericht des Vorstandes, sowie den Bericht des Jugendspielausschusses und die Proff. Quaißer und Kotyka die bezüglichen Casseberichte erstatteten.

Rechenschaftsbericht über das Vereinsjahr 1897/98.

Die Hauptversammlung des Vereines am 27. October 1897 hatte die Proff. Anton Michalitschke zum Obmanne, Dr. Bittner, Quaißer, Strach neuerdings und Tschinkel neu in den Ausschuss gewählt, während die Proff. Deml, Hönig, Löffler und Seifert im Ausschusse verblieben. Als Revisoren giengen aus der Wahl die Proff. Bardachzi und Guckler, als Mitglied der Archäologischen Commission Prof. Christ hervor.

Der Ausschuss constituierte sich in folgender Weise: Obmannstellvertreter Prof. M. Strach, erster und zweiter Schriftführer die Proff. Deml und Hönig, Cassier Prof. J. Quaißer.

Der Verein hielt im abgelaufenen Jahre neun Vollversammlungen ab. Die für uns Deutsche in Prag unvergesslichen November-Decembertage des Jahres 1897 machten sich auch hierin geltend, indem der Ausfall der Versammlung im December eine längere Pause und in weiterer Folge eine geringere Anzahl von Versammlungstagen nach sich zog.

Als Vortragende erscheinen Prof. Strach, Regierungsrath Dir. Dr. Chevalier, die Proff. Schicht, Dr. Lederer und Gottwald. Die zweite Versammlung (27. November) hielt der Verein gemeinsam mit dem „Deutschen pädagogischen Vereine" im Säulensaale des „Deutschen Hauses" ab; sie galt einem Experimentalvortrage eines Gastes der beiden Vereine, des Prof. Hans Hartl aus Reichenberg, dem der Verein nicht nur einen lehr- und genussreichen Abend, sondern auch weitgehende Anregung für die Schule dankt. Am sechsten Vereinsabende fanden sich die Mitglieder zur Berathung über die wesentlichsten Punkte einer „Instruction für die verantwortlichen Aufseher" etc. (Ministerialerlass vom 17. December 1897, Z. 26715) ein, deren Ergebnisse den Anstalten Böhmens übermittelt wurden. In der siebenten Versammlung durfte der Verein in Dr. Egon R. v. Oppolzer abermals einen Gast begrüßen, der sich mit seinem geistvollen Vortrage den Verein zu Dank verpflichtete.

Eine der wichtigsten Aufgaben war dem Ausschusse, der sich die Wahrung und Förderung der Standesinteressen als Ziel gesteckt, geblieben — die Gehaltsregulierung erschien in unerreichbare Ferne gerückt.

Der Ausschuss hat sich zur Berathung und Durchführung der als unbedingt nöthig erachteten Schritte in der selbst für den irdischen Bedürfnissen gegenüber so bescheidenen Lehrerstand zur Lebensfrage gewordenen Angelegenheit mit dem Vereine czechischer Professoren in Prag

und dem Club der Staatsbeamten verbunden, und zu diesem Zwecke fanden mehrere Sitzungen der allseitigen Delegierten statt. Den vereinten Bemühungen war es gelungen, eine vollständige Übereinstimmung und Zustimmung sämmtlicher Staatsbeamtenvereinigungen Österreichs zu den geplanten Unternehmungen zu erzielen. Die von anderer Seite angeregte Absendung von Petitionen seitens der einzelnen Lehrkörper an das hohe k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht befürwortete der Ausschuss nicht, wohl aber übermittelte er selbst im Namen des Vereines gemeinsam mit dem Vereine czechischer Professoren zugleich mit sämmtlichen Mittelschulvereinen eine solche an das hohe k. k. Ministerium, während alle Vereinigungen anderer Beamtenkategorien ihre Petitionen an die zugehörigen hohen Ministerien richteten. Weiter wurden die Reichsrathsabgeordneten aller Länder und Parteien angegangen, sich des vom Reichsrathe bereits beschlossenen Gesetzes wirksam anzunehmen. Die weitergehenden Schritte wurden vorbereitet und ihre Ausführung für einen geeigneten Zeitpunkt festgesetzt. — Die Gnade des Kaisers selbst hat nun das alles überflüssig gemacht. Sr. k. und k. Apostolischen Majestät unserem Kaiser allein danken wir heute die Durchführung der Gehaltsregulierungsgesetze vom 1. October l. J. — Der Ausschuss hat den Dank der durch den Verein vertretenen Lehrerschaft durch Vermittlung Sr. Excellenz des Herrn Statthalters von Böhmen Grafen Coudenhove am Namensfeste Sr. Majestät an den Stufen des Allerhöchsten Thrones niedergelegt.

Im Namen sämmtlicher Mittelschulvereine Österreichs unterbreitete die Abordnung der Wiener Schwestervereine Sr. Excellenz dem Herrn Minister für Cultus und Unterricht die Bitte, den Ausdruck des unterthänigsten Dankes der gesammten Staatslehrerschaft Sr. Majestät zu übermitteln.

Dem neuen Ausschusse, den die heutige Vollversammlung mit dem Mandate betrauen wird, obliegt nun die Aufgabe, die Wahrung der Interessen der Berufsgenossen, wie sie im Sinne des Gesetzgebers liegen, in der Durchführung des Gesetzes zu erstreben. Die speciellen Aufgaben können sich erst in der Folge ergeben. Die einzelnen Standesangehörigen aber mögen in die dahin gerichteten Bemühungen des Vereines ihr Vertrauen setzen und den Verein allseitig unterstützen. Er wird in Einigkeit unter acht gleichstrebenden Mittelschulvereinen gewiss die Standesinteressen wirksam vertreten.

Dem hohen k. k. Eisenbahnministerium hat der Verein gemeinsam mit demjenigen der czechischen Professoren die wohlmotivierte Bitte unterbreitet, dasselbe wolle die Fahrpreisermäßigung, die der Staatsbeamte bei Benützung der III. Wagenclasse genießt, wenigstens für Reisen während der Hauptferien auch auf die Familienmitglieder ausdehnen und dem Professor der VIII. Rangsclasse, wenn er ohne Uniform reist, den Genuss der Fahrpreisermäßigung auch bei Benützung der III. Wagenclasse gewähren. Die Erledigung dieses Gesuches steht noch aus.[1])

Anlässlich der Allerhöchsten Auszeichnung eines um das Wesen des heutigen Gymnasiums hochverdienten Schulmannes, Sr. Excellenz des

---

[1]) Derzeit bereits abschlägig beschieden.

Herrn k. und k. wirklichen Geheimen Rathes, Sectionschefs Dr. Wilhelm R. v. Hartel, gab der Verein den ergebensten Glückwünschen und der freudigen Theilnahme Ausdruck. Auch im abgelaufenen Jahre kam der Verein in die Lage, ein Mitglied anlässlich einer Auszeichnung zu beglückwünschen, den Herrn Dir. W. Smetaczek, der von Sr. Majestät mit dem Titel eines Regierungsrathes ausgezeichnet worden war.

Den Gefühlen der Trauer, welche das Unglück im Kaiserhause über die Lande senkte, gab der Verein Ausdruck, indem die erste Vollversammlung nach den Ferien vom Obmanne mit einer Trauerkundgebung für weiland Ihre Majestät die Kaiserin Elisabeth eröffnet wurde, an welcher die Anwesenden vollen herzlichen Antheil nahmen. In Wien hatte schon zuvor der Vorstand des Vereines „Mittelschule" den Ausdruck des ehrfurchtsvollsten Beileides und der tief empfundenen Trauer namens unseres Vereines an Allerhöchster Stelle niedergelegt. Auch in dieser Kundgebung vereinigten sich sämmtliche Verbände der Staatslehrerschaft Österreichs.

Wie in den verflossenen Jahren unterstützte auch heuer der Verein den deutschen Kindergartenverein in Karolinenthal und in Königliche Weinberge, sowie den Verein zur Unterstützung der Witwen und Waisen der Mittelschulprofessoren der österreichisch-ungarischen Monarchie mit dem Sitze in Prag.

Die Mitgliederzahl beträgt zu Ende des abgelaufenen Vereinsjahres 165.

Im Rückblicke auf das Vereinsleben fühlt sich der Ausschuss gedrängt, an dieser Stelle Dank zu sagen dem hochlöblichen k. k. Landesschulrathe und dem Director des Prag-Altstädter deutschen Staatsgymnasiums Herrn Regierungsrathe Dr. Hackspiel für die gütige Überlassung des Professorenzimmers des Gymnasiums zur Abhaltung der Ausschusssitzungen, der Direction des „Deutschen Casino" für die freundliche Beistellung des Versammlungslocales, endlich den Redactionen der „Bohemia" und des „Prager Tagblatt" für die bereitwillige Aufnahme der Vereinsnachrichten.

Hieran schließt sich der aufrichtige Wunsch, der Verein möge im neuen Vereinsjahre weiter erstarken und in regem Vereinsleben den Zielen zustreben, die den Gründern vorgeschwebt, zu Nutz und Frommen des Berufes sowohl wie des Standes.

Über den Jugendspielbetrieb des Vereines, der sich in den Dienst dieses Zweiges der Jugenderziehung gestellt, berichtet der Jugendspielausschuss.

Cassebericht.

Cassestand am Schlusse des Vereinsjahres 1896/97	246	fl. 08	kr.
Einnahmen:			
a) Mitgliederbeiträge	284	„ —	„
b) Zinsen	6	„ 18	„
Zusammen .	536	fl. 26	kr.
Ausgaben im Vereinsjahre 1897/98	329	„ 09	„
Cassestand am Schlusse des Vereinsjahres 1897/98	207	fl. 17	kr.

Jos. Quaißer, derzeit Cassier.

Rechenschaftsbericht des Jugendspielausschusses des Vereines „Deutsche Mittelschule" in Prag über das Vereinsjahr 1897/98.

In den Jugendspielausschuss des Vereines „Deutsche Mittelschule" in Prag hatten für das Jahr 1897/98 die einzelnen Anstalten folgende Professoren entsendet: das Gymnasium Prag-Altstadt Gottwald und Michalitschke; das Gymnasium Prag-Stephansgasse Kotyka, Lieblein und Lössl; die I. deutsche Staatsrealschule Turnlehrer Fischer und Dr. Singer; die II. deutsche Staatsrealschule Turnlehrer Grohmann und Prof. Weyde.

Der gewesene Obmann Prof. Michalitschke wurde neuerdings zum Obmanne, ebenso wurde der Cassier Prof. Kotyka einstimmig wieder gewählt. Die Functionen des Geräthewarts übernahm Turnlehrer Th. Fischer.

War einerseits in diesem Jahre die schwierige Platzfrage durch den bereits ein Jahr laufenden (nunmehr unkündbaren) Vertrag mit dem „Deutschen Fußballclub" für den Ausschuss entfallen, so galt es, neuerwachsenen Bedürfnissen zu entspechen zu trachten.

Die Direction der II. deutschen Staatsrealschule sah sich genöthigt, den Ausschuss um Aufnahme in den Verband anzugehen. Da der Platz auf dem Belvedere dem Ausschusse nur an vier Wochentagen zur Verfügung steht, musste das Gymnasium Prag-Altstadt einen Spieltag an die II. deutsche Staatsrealschule abtreten. Es oblagen somit im laufenden Jahre die Schüler fünf deutscher Anstalten auf diesem Platze dem Jugendspiele.

Die Staatsrealschule in Karolinenthal erachtete es nach den Vorfällen im November-December 1897 im Vereine mit früheren Erfahrungen als undurchführbar, die studierende Jugend auf den bisherigen Spielplatz, den Invalidenhausplatz, zum Spiele zu führen. Der Jugendspielausschuss — um Aushilfe angegangen — hätte nur durch Entnahme eines Spieltages einer anderen Anstalt Platz schaffen können, da alle Versuche, einen zweiten Platz zu gewinnen, wegen der hiefür ganz unzureichenden Geldmittel des Ausschusses erfolglos blieben. In Anbetracht der nicht günstigen Lage des Platzes für die Schüler der Anstalt verzichtete die Staatsrealschule in Karolinenthal auf die Zuweisung des einen Spieltages.

Da der Lehrkörper des deutschen Staatsgymnasiums Prag-Graben keinen Vertreter in den Ausschuss entsandte, die k. k. Direction aber den Spielbetrieb der zugehörigen Zöglinge auf dem Platze fortgesetzt wissen wollte, so stellten sich die Ausschussmitglieder Prof. Lössl und Th. Fischer als Spielleiter zur Verfügung, während der Lehrkörper die Aufsicht über die Zöglinge auf dem Platze übernahm.

Die nächste Sorge war nun, für die Spielzeit ein ausreichendes und zweckentsprechendes Inventar an Geräthen zur Verfügung zu haben, um einerseits der großen Anzahl der Spieler — es spielten ja auf dem geräumigen Platze zwei Anstalten gleichzeitig — zu genügen und anderseits dem Besuche des Spielplatzes jenen Reiz zu verleihen, der die Zöglinge von Plätzen fernhält, auf denen nicht abgewogen wird, ob die Gesellschaft oder die Art und Weise der Beschäftigung die Aufgabe der Schule fördert oder hemmt.

Der Ausschuss war redlich bemüht, von diesen Gesichtspunkten aus seine Aufgabe zu lösen. Zu danken ist dem unermüdlichen Geräthewart, Turnlehrer Fischer, der ohne Arbeit und Mühe zu scheuen stets bedacht

war, das Inventar quantitativ und qualitativ auf der Höhe zu halten. Ebenso bereitwillig stellte er seine Erfahrungen in den Dienst der Sache, so oft es galt, als Spielleiter das Spiel einzuüben und zu regeln.

Die augenblickliche Lage wie auch die Sorge für die Zukunft drängten den Ausschuss, mit wohlmotivierten Bitten und Vorschlägen an die hohe Landesschulbehörde heranzutreten; mehrere Erledigungen bezeugen die Würdigung und die Fürsorge, der sich die Sache erfreut, aber auch die Schwierigkeiten, die dem besten Willen entgegenstehen. Manche Eingaben, die sich auf Gewinnung von Plätzen für immerwährende Zeiten beziehen und auf Verhandlungen mit der k. und k. Militär-Bauabtheilung fußen, harren noch der Erledigung, und es wird der nächste Ausschuss in der Lage sein, über die Ergebnisse zu berichten.

Zu größtem Danke ist der Ausschuss Sr. Excellenz dem Herrn Statthalter von Böhmen Grafen Coudenhove verpflichtet, der sich vom Obmanne eingehend Bericht erstatten ließ über die Bestrebungen und die Erfolge der Thätigkeit des Jugendspielausschusses sowie über die Schwierigkeiten mannigfachster Art, mit denen der Spielbetrieb der deutschen Anstalten hier zu kämpfen hat. Se. Excellenz versicherte, sich mit dem regsten Interesse der so wichtigen Angelegenheit annehmen und die Bestrebungen des Ausschusses jederzeit fördern zu wollen. Mit Erlass des k. k. Statthaltereipräsidiums vom 6. Juni 1898, Nr. 5761, fand Se. Excellenz dem Ausschusse einen Betrag von 200 fl. zur Verwendung für die Zwecke des Jugendspielausschusses zu widmen. Der Obmann sprach Sr. Excellenz den tiefgefühlten Dank des Ausschusses im Namen der guten Sache aus und bat, Se. Excellenz möge von dem unablässigen Streben nach zweckmäßiger Durchführung der Intentionen der hohen Unterrichtsbehörde überzeugt sein und demselben das diese Seite der Jugenderziehung so fördernde Interesse bewahren. Der Ausschuss beschloss, diese hochherzige Spende als Fonds anzulegen, den zu vermehren die weitere Sorge sein wird.

Der Ausschuss fühlt sich aber auch gedrängt, dem Vicepräsidenten des k. k. Landesschulrathes Herrn Hofrathe Zabusch, sowie dem Herrn k. k. Landes-Schulinspector P. R. Chr. Riedl den ergebensten Dank abzustatten für die eifrige Förderung, welche seine Sache in deren Wohlwollen gefunden.

Die hochlöbliche Direction der böhmischen Sparcasse bewies auch heuer wieder ihre Hochherzigkeit gemeinnützigen Bestrebungen gegenüber, indem sie wie im Vorjahre abermals den Betrag von 400 fl. dem Zwecke widmete. Ihr gebürt uneingeschränkter Dank. Ohne diese nun immer wiederholte Spende wäre der Spielbetrieb in Frage gestellt.

Dank gebürt auch Herrn Regierungsrath Dir. Dr. Hackspiel, der stets hilfsbereit dem Ausschusse zur Seite stand.

Kann nun der abtretende Ausschuss gewiss auf Erfolge zurückblicken, so wird der künftige, auf die mächtige Förderung bauend, in unermüdlichem Eifer den Jugendspielbetrieb immer weiter ausgestalten und Lohn finden in dem Gedanken, beigetragen zu haben, dass eine an Körper und Geist gesunde Jugend heranwachse zum Wohle des Staates und seiner Bürger.

Über den Spielbetrieb gibt die folgende statistische Tabelle eine Übersicht.

Spielplatz: Belvedere.

Anstalt	Spielzeit	Stunden pro Woche	Anzahl der Spieltage	Zahl der Spieler	Jeder Schüler erscheint als Spieler	Zahl der Schüler nach dem Mittel der Betheiligung	Dauer der Spielzeit
Deutsches Staats-gymnasium Prag-Altstadt	Dienstag: 5—8	3	11	863	5·11 mal	78·45 = 46·42 %	19. April bis 5. Juli
Deutsches Staats-gymnasium Prag-Graben	Montag: $5^1/_2$—$7^1/_2$ Donnerstag: 5—7	4	13	446	1·35 mal	34·30 = 10·40 %	21. April bis 4. Juli
Deutsches Staats-gymnasium Prag-Stephansgasse	Montag: $5^1/_2$—8 Donnerstag: $5^1/_4$—7	$4^1/_4$	16	893	2·51 mal	55·81 = 15·72 % [1])	21. April bis 4. Juli
I. deutsche Staats-realschule Prag-Nikolandergasse	Dienstag: 5—8 Freitag: 5—8	6	23	3319	6·13 mal	144·30 = 26·67 % [2])	19. April bis 8. Juli
II. deutsche Staats-realschule Prag-Campa	Freitag: 5—8	3	10	509	1·87 mal	50·90 = 18·71 % [3])	29. April bis 1. Juli
		10	40 (verschiedene Tage)	6030	3·61 mal	150·75 = 9·03 %	19. April bis 8. Juli

[1]) Diese Anstalt verfügt außerdem auch über einen eigenen Gartenplatz beim Anstaltsgebäude.
[2]) Zu berücksichtigen, dass hier jedesmal die halbe Anzahl der Classen zum Spiele geführt wird, weshalb sich die Anzahl der Spieltage für die verschiedenen Classen auf die Hälfte reduciert, während sich der Procentsatz verdoppelt.
[3]) Den Schülern dieser Anstalt steht überdies noch der Sommerturnplatz zur Verfügung.

Cassebericht.

Einnahmen:	fl.	kr.	Ausgaben:	fl.	kr.
Casserest vom Jahre 1897	47	28	Zurückgelegt als Reservefonds	200	—
Spende der hohen k. k. Statthalterei	200	—	Miete pro 1898	250	—
„ „ löblichen Direction der I. deutschen Staatsrealschule	50	—	Neuanschaffungen und Reparaturen von Spielgeräthen	190	98
„ „ löblichen Direction der böhmischen Sparcasse	400	—	Remunerationen des Clubdieners und Schuldieners	35	50
Beitrag „ löblichen Direction der II. deutschen Staatsrealschule pro 1898[1])	50	—	Versicherungsprämie	2	53
„ „ löblichen Direction des Staatsgymnasiums II, Graben pro 1898	50	—	Druckkosten, Quittungsstempel, Verwaltungs-Auslagen	15	13
„ „ löblichen Direction des Staatsgymnasiums II, Stephansgasse pro 1898	50	—	Casserest am 26. October 1898	153	14
	847	28		847	28

Prag, am 26. October 1898.

Übersicht:

Einnahmen . 847 fl. 28 kr.
Ausgaben . . 494 „ 14 „
Reservefonds 200 „ — „
Casserest . . 153 „ 14 „

Für den Verein „Deutsche Mittelschule":
Ant. Michalitschke,
derzeit Obmann.

Für den Jugendspielausschuss:
Ant. Michalitschke,
derzeit Obmann.

Rich. Kotyka,
derzeit Cassier.

[1]) Die Beiträge des deutschen Staatsgymnasiums Prag-Altstadt und der deutschen Staatsrealschule Prag-Nikolandergasse mussten bereits im Vorjahre erbeten werden und sind 1897 bereits verrechnet.

Alle Berichte wurden einstimmig genehmigt und dem Ausschusse wurde über Antrag des Prof. Em. Müller mit dem Ausdrucke des vollsten Vertrauens von den Versammelten der Dank votiert. Hierauf wurden Herr Prof. M. Strach zum Obmanne und die Herren Dir. Wihlidal und Dr. Schlosser neu in den Vorstand und zu Revisoren die Proff. Bardachzi und Strobl gewählt. Unter allseitiger Zustimmung drückte Prof. A. Th. Christ dem abtretenden Obmanne Prof. Michalitschke den Dank für die umsichtige Leitung der Vereinsgeschäfte aus mit dem Ersuchen, der bisherige Obmann möge seine treibende Kraft in demselben Sinne auch fernerhin im Ausschusse der Sache des Vereines widmen.

Erste Vollversammlung (außerordentliche Hauptversammlung).

(16. November 1898.)

In der außerordentlichen Hauptversammlung, welche behufs Neuwahl des Obmannes einberufen war, da der in der Jahresversammlung gewählte Prof. M. Strach die Wahl nicht annehmen zu können erklärt hatte, übermittelte der Vorsitzende Prof. Anton Michalitschke den Dank des Herrn Hofrathes Dr. Johann Huemer, sowie den Dank des Herrn Hofrathes P. R. Chr. Riedl für die Kundgebungen der aufrichtigen freudigsten Theilnahme und für die Glückwünsche, welche der Verein diesen Herren anlässlich der denselben zutheil gewordenen Allerhöchsten Auszeichnung ausgedrückt hat. Der Verein erblickt in diesem Acte Allerhöchster Huld sowohl eine Anerkennung, die das verdienstvolle Wirken zweier Schulmänner gefunden, wie auch eine Ehrung des Standes, der vom Vereine vertreten wird.

Hierauf hielt Prof. Dr. Siegfried Reiter seinen Vortrag über:

„Motivwanderung".

Der Vortragende gieng von jenem Motive aus, das auf griechischem Boden zuerst bei dem „Vater der Geschichte", Herodot, und gleichzeitig in der „Antigone" des Sophokles auftaucht, wo die Heldin in ihrer Abschiedsrede die Bevorzugung des Bruders vor dem Gatten und den Kindern mit der Unersetzlichkeit eines Bruders nach dem Tode des Vaters und der Mutter begründet. Dieses weitverbreitete, auf uralte Überlieferungen zurückgehende, naiv-volksthümliche Motiv begegnet bald in breiterer, bald in knapperer Fassung an den verschiedensten Orten und zu den verschiedensten Zeiten, in Persien, Indien und China ebensowohl, wie bei den Südslaven und Neugriechen, und der Vortragende unterzog sich der reizvollen Aufgabe, zu zeigen, wie dasselbe Sujet, auf andere Personen, Zeiten, Verhältnisse übertragen, oft auch eine wunderliche Verschiebung der Pointe erfuhr.

Nach dem Vortrage ergriff Herr Regierungsrath Dir. Dr. Chevalier das Wort, um dem Redner zu danken und auf manches hinzuweisen, was er selbst im Studium desselben Themas gefunden. Durch die anregenden Ausführungen, die in ansprechender Form den Hörern die Resultate weitgreifender Studien boten, erwarb sich der Vortragende den Dank des Vereines, dem der Vorsitzende unter allseitiger Zustimmung Ausdruck verlieh.

Zu dem Punkte „Wahl des Obmannes" sprachen die Herren Proff. Strach, Dr. Bittner, Directorstellvertreter Em. Müller und Prof. Quaißer.

Hierauf erklärte der abermals einstimmig zum Obmanne gewählte Prof. Michalitschke die Wahl anzunehmen.

Dem Vereinsausschusse gehören nun an die Proff.: Obmann Michalitschke, Stellvertreter M. Strach, Schriftführer Dr. Schlosser und K. Koeppner, Cassier Josef Quaißer, Dir. K. Wihlidal, Dr. Josef Bittner, Edmund Löffler, Hans Tschinkel.

Zweite Vollversammlung.

(7. December 1898.)

In der Versammlung vom 7. December, zu der nebst zahlreichen Mitgliedern auch Gäste erschienen waren, hielt der k. k. Regierungsrath Herr Dir. Dr. L. Chevalier einen Vortrag über:

„Die Wiederkehr der Todten in Sage und Dichtung".

Er behandelte das Gebiet der griechischen, germanischen und slavischen Dichtung und das reiche Gebiet der dahin gehörigen Sagen. Die verschiedenen Motive der „Revenants" wurden in ihrer Mannigfaltigkeit und in ihren Abstufungen vom Zarten und Liebevollen bis zum Grässlichen nach den psychologischen Elementen entwickelt und die Übereinstimmung der Motive bei den obengenannten Völkern nachgewiesen. Der Vortragende legte dar, wie nicht allein das Volkslied, sondern auch die moderne Dichtung diese Motive ergriffen und in ergreifenden Bildern dargestellt hat.

Der Vortrag fesselte durch den Inhalt wie durch die Art der Darbietung die Zuhörer in außerordentlicher Weise. Allgemeiner Beifall drückte dem Redner den Dank der Versammlung für den genuss- und lehrreichen Vortrag aus.

C. Sitzungsbericht des Vereines „Die Realschule" in Wien.

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. R. Dundaczek.)

Jahresversammlung 1897/98.

(19. November 1898.)

Der Obmann Prof. Franz Haluschka eröffnet die Sitzung mit folgender Ansprache:

„Hochgeehrte Herren!

„Indem ich Sie auf das herzlichste willkommen heiße und für Ihr zahlreiches Erscheinen bestens danke, erkläre ich die Sitzung für eröffnet

„In Erledigung des ersten Gegenstandes der heutigen Tagesordnung erlaube ich mir das Wort zu ergreifen und zunächst darauf hinzuweisen, dass das zur Neige gehende 28. Vereinsjahr bedeutungsvoll ist nicht allein für unseren Verein, sondern für alle Bewohner Österreichs und dass Ereignisse mannigfachster Art, theils freudiger, theils trauriger Natur, dasselbe von seinen minder bewegten Vorgängern abheben.

„Das wichtigste dieser Ereignisse besteht darin, dass Se. Majestät unser Kaiser in diesem Jahre die 50. Wiederkehr seines Regierungsantrittes feiert. Ich kann meine Thätigkeit als Obmann des Vereines nicht zum Abschlusse bringen, ohne diese seltene Herrscherfeier mit einigen geziemenden Worten gebürend zu würdigen.

„Lassen wir das verflossene halbe Jahrhundert rückschauenden Blickes an uns vorüberziehen, so nehmen wir mit Staunen und Bewunderung wahr, dass ein ungeahnter Wandel in allen socialen Zuständen und Verhältnissen des gesammten Staatswesens sich vollzogen hat: die Gedanken, die vor 50 Jahren angeregt worden sind, haben sich zu Thaten verdichtet, welche die Grundlage der gegenwärtigen Wohlfahrt der Völker bilden. Die Fesseln, die früher die Geister und Gewissen gefangen hielten, sind gefallen, und freiheitliche Institutionen auf allen Gebieten menschlicher Cultur sind an ihre Stelle getreten. Handel und Verkehr haben sich tausendfach vervielfältigt, und in den neuen Verkehrsadern pulsiert das frische Leben reger Thätigkeit in wechselseitigem Austausche der Güter. Gewerbe und Technik sind von dem ehemals herrschenden Zwange befreit und haben infolge neuer Erfindungen und Entdeckungen einen ungeahnten Aufschwung genommen. Die Wissenschaft ist eingekehrt in den Schulen, die allerorten gegründet wurden und Aufklärung und Bildung in den breitesten Schichten des Volkes verbreiten. Und so hat sich noch vieles andere verändert, ja man kann sagen: kein Gebiet der geistigen und wirtschaftlichen Production blieb unberührt von dem rastlos wirkenden Geiste der Zeit, und kein Fortschritt ist zu verzeichnen, an dem nicht auch unser Vaterland theilgenommen hätte, der nicht auch in Österreich zur Geltung und Verwertung, zur Hebung des allgemeinen Wohles in Verwendung gekommen wäre. Und wem haben wir all dieses zu danken? Wer ist es, der so unermüdlich wirket zum Heile von Österreichs Bewohnern? Ist es der Genius der Menschheit allein, der am Webstuhle der Zeit spinnet und webt? Oder ist es ein anderer noch? Wohl ist's ein anderer noch, der im Bunde mit dem unsterblichen Genius ohne Unterlass, Tag um Tag und Jahr um Jahr sorget und schafft und Wohlthaten häuft: der Kaiser, unser erhabener Monarch ist es, der Geist und Herz den Bedürfnissen und Wünschen seiner Unterthanen von allem Anfange an offen hielt und in väterlicher Fürsorge bestrebt war, die allgemeine Zufriedenheit zu begründen und zu fördern und seine Völker zum Heile und Glücke zu führen. Schwer, sehr schwer war diese Aufgabe; denn fast ohne Unterbrechung standen und stehen heute noch die Wünsche seiner vielen Völkerfamilien im Widerspruche mit einander, und es bedurfte hoher Staatsklugheit, diesen Widerstreit in jene Grenzen zu bannen, die die gedeihliche Entwicklung des Gesammtwesens bedingen. Dass ihm dies gelungen, dass er alles dafür gethan, was sein unvergleichlich hohes Pflichtgefühl ihm auferlegt und seine väterliche Liebe ihn geheißen hat, dafür ist der sicherste Beweis erbracht durch die einträchtige, kindlich dankbare Liebe, die ihm alle Völker seines großen Reiches, im Norden und Süden, im Osten und Westen entgegenbringen. Deutsche und Slaven, Magyaren und Italiener, sie alle wetteifern in diesem Jahre mit einander, ihrem, unserem Kaiser und Könige ihre Huldigung darzubringen, und sie alle, ob reich ob arm, ob hoch oder niedrig, rüsteten sich, den 2. December zu einem glänzenden, weithin leuchtenden Festtage der Monarchie zu gestalten.

„Schon im Frühjahre wurden mannigfache Veranstaltungen getroffen und viele Stiftungen gegründet, die dem Monarchen die dankbaren Gefühle der Bevölkerung vor Augen führen sollten, und unsere Stadt, die Reichshaupt- und Residenzstadt Wien gieng hiebei mit gutem Beispiele

voran. Freilich gibt es auch kaum ein zweites Gemeinwesen in der ganzen Monarchie, das so außerordentlich viel der Huld des kaiserlichen Herrn zu danken hätte. Überall, auf Schritt und Tritt führen Wohlfahrtseinrichtungen aller Art, Bau- und Kunstdenkmäler, Straßen und Brücken, Bahnen und Canäle eine beredte Sprache zum Lobe und Preise des Kaisers Franz Josef I.; jeder Stein sozusagen bezeugt die liebevolle Fürsorge des gütigen Herrschers für seine Residenzstadt, und der Wandel, den die Stadt in ihrem Gesammtbilde seit dem Regierungsantritte Sr. Majestät erfahren, die Schönheit, die sie erlangt hat und die sie zu einer Perle unter den Städten Europas macht, sie spiegeln wieder den edlen, hochherzigen, auf das Beste seines lieben Wien gerichteten Sinn des Kaisers, der den Glanz und Schmuck seiner glorreichen Krone auf seine Residenzstadt übertrug, sie selbst zur Krone unter den Städten Österreichs erhebend. — So ist es denn auch begreiflich und stellt sich als ein Act wohlverdienter Dankbarkeit dar, dass Wien den Reigen der Jubelfeste eröffnete mit seiner Kinder- und Schützenhuldigung, seiner Jubiläumsausstellung u. a. m., die alle nur als Vorläufer gedacht waren jener großen Feste, die der Jubelfesttag selbst bringen sollte. — Da — plötzlich fährt ein Wetterstrahl des Schreckens und Entsetzens in die sonnenhelle Festesfreude. Fast unglaublich, verbreitet sich das unheimliche Gerücht von einer ruchlosen That, der die Kaiserin, unsere holde Kaiserin zum Opfer gefallen wäre. Starr standen wir der unverständlichen Kunde gegenüber. Es konnte nicht sein, es war zu ungeheuerlich: unsere Kaiserin ermordet? Unmöglich! Und doch blieb das Unglaubliche, das Entsetzliche wahr. — Mit jähem Schlage verstummte der allgemeine Jubel, in düstere Trauer wandelte sich die Freude, in tiefe schmerzliche Trauer um die hohe, herrliche Frau, gepaart mit der innigsten Theilnahme für Se. Majestät. ‚Der arme Kaiser!‘ rief man allenthalben, das Herz auf den Lippen, und ‚Der arme Kaiser!‘ hallte es wieder in unserer Brust. Und so eilten wir hin, unserer Trauer und Theilnahme Worte zu leihen und nach unseren schwachen Kräften zur Tröstung des schwer getroffenen, bis auf den Tod betrübten Kaisers beizutragen. Die Obmänner der hiesigen Vereine ‚Mittelschule‘, ‚Realschule‘ und des ‚Vereines der Supplenten deutscher Mittelschulen in Wien‘ traten zu einer Deputation zusammen und begaben sich zu Sr. Excellenz dem Herrn Unterrichtsminister, dem sie mündlich und schriftlich die Bitte unterbreiteten, dem gramgebeugten Kaiser die tiefe Trauer und das ehrfurchtsvolle Beileid der gesammten, ohne Rücksicht auf die Nationalität geeinigten Lehrerschaft Österreichs zu Füßen zu legen.

„Heute aber ist ein Gedenktag der verewigten edlen Kaiserin, die vorzeitig auf so grauenerregende Art vom Tode dahingerafft wurde. Und darum wollen Sie erlauben, dass ich diesem Gedenken Rechnung trage und in Wiedererweckung der Gefühle, die uns damals bewegten, die Worte wiederhole, durch welche wir unserem menschlich patriotischen Empfinden Ausdruck verliehen haben.“

Der Obmann bringt nun die an anderem Orte (XII. Jahrgang S. 308 f.) wiedergegebene Trauerkundgebung der Mittelschullehrervereine zur Verlesung, vor deren Beginn sich die Versammelten von ihren Sitzen erheben.

„Meine hochgeehrten Herren! Es trennen uns nur noch zwei Wochen vom 2. December, an dem die Völker Österreichs ihrem hochverehrten und

allgeliebten Monarchen zu huldigen gedachten. Der Tod unserer angebeteten Landesmutter hat jedoch alle lauten Festlichkeiten unmöglich gemacht. So wird denn nur in engen Kreisen und nur im Herzen dem erhabenen Jubelfürsten gehuldigt werden. Denn er trauert, und seine heilige Trauer soll nicht gestört werden.

„Darum wollen denn auch wir an dem Festtage nur in der Stille unseres geliebten Kaisers gedenken.“

Der Obmann schließt diesen Theil seiner Rede mit der Verlesung eines schwungvollen, tiefempfundenen Gedichtes des vaterländischen Dichters Franz Keim, welches bestimmt ist, in unserem Vereinsorgane eine andere, würdigere Stelle einzunehmen.

„Meine Herren! Sie haben sich von Ihren Sitzen erhoben zum Zeichen Ihrer aufrichtig mitfühlenden Trauer und innigsten Theilnahme an dem unermesslichen Schmerze Sr. Majestät, Ich danke Ihnen herzlichst! — Gestatten Sie mir nun gütigst, meinen

„Bericht über das 28. Vereinsjahr fortzusetzen und zu einem Ereignisse überzugehen, das mit dem eben besprochenen wie der Tag zur Nacht in schroffem Gegensatze steht und doch kaum anders als in einem gewissen Zusammenhange mit jenem zu betrachten sein dürfte. Ich meine die Regelung unserer Bezüge durch das Gesetz vom 1. October d. J. Aus eigener Initiative hat Se. Majestät die Sanctionierung des bereitliegenden Gesetzes vorgenommen und ihm allein danken wir das sehnlich herbeigewünschte Inslebentreten desselben. Freudigen Herzens gehorchten wir der Stimme der Pflicht und trugen in neuerlicher Audienz unter gleichen äußeren Umständen wie früher Sr. Excellenz dem Herrn Unterrichtsminister die tiefergebene Bitte vor, Sr. Majestät den ehrfurchtsvollsten, heißesten Dank der Lehrerschaft für die unerwartete und umso freudiger begrüßte Sanctionierung der Gehaltsgesetze unterbreiten zu wollen.

„Diese Dankeskundgebung hatte folgenden Wortlaut:

„‚Euere Excellenz!

„‚Vor kurzem sind bei Euerer Excellenz die Vertreter der an Staatsmittelschulen wirkenden, ohne Rücksicht auf die Nationalität geeinigten Lehrer Österreichs in tiefer Trauer erschienen; heute kommen sie gehobenen Herzens mit der tiefergebenen Bitte, Euere Excellenz mögen geruhen, wie damals das ehrfurchtsvolle Beileid, so heute den unterthänigsten Dank der Lehrerschaft für die huldvolle Sanctionierung der Gehaltsgesetze Sr. Majestät unserem Allergnädigsten Kaiser und Herrn zu unterbreiten.

„‚Freudig bewegten Herzens nahen wir heute dem Allerhöchsten Throne, die Schuld der Dankbarkeit an seinen Stufen niederzulegen: in ehrfurchtsvoller Bewunderung blicken wir auf zu dem erhabenen Vorbilde unerschütterlicher Pflichttreue, unserem Allergnädigsten Kaiser, der über Seinem eigenen tiefen Seelenschmerze Seiner Getreuen nicht vergaß, und während Er selbst vom Schicksale den niederschmetterndsten Schlag erlitten, Seine Diener in ihrer Bedrängnis aufzurichten, ihnen nur Wohlthaten zu spenden weiß.

„‚Möge der Allmächtige so viel Edelmuth und Hochherzigkeit lohnen, möge er uns die Kraft verleihen, unsere heißen Dankgefühle in Thaten umzusetzen, die felsengleich unsere treue Liebe zu unserem Allergnädigsten Herrn beweisen.

„,Gott segne Se. Majestät, den großen Wohlthäter des Reiches, Gott beschütze und erhalte Ihn zu unserem und zum Heile aller Völker und Bewohner unseres theueren Vaterlandes.

„,Wien, 8. October 1898.'

„Wie früher, hatte auch diesmal der Herr Minister die Güte. uns die Zusage zu machen, dass er die Kundgebung unserer Gefühle an den Stufen des Allerhöchsten Thrones niederlegen werde.

„Wir nahmen die Gelegenheit wahr, Sr. Excellenz die Bitte zu unterbreiten, bei der Durchführung des neuen Gesetzes eine milde Praxis walten zu lassen und insbesondere den § 10 des Gesetzes betreffend die Einbeziehung der Supplentendienstzeit in die Quinquennien wohlwollend zu handhaben. Se. Excellenz hat es in seiner Antwort als ‚ein Gebot der Billigkeit und ausgleichenden Gerechtigkeit' bezeichnet, dass jene Herren, die länger als ihre durch die bestandenen Verhältnisse begünstigteren Collegen in suppletorischer Verwendung gestanden sind, nun eine Entschädigung hiefür erhalten, indem nach Maßgabe der gesetzlichen Bestimmungen ihre in dieser Verwendung zurückgelegte Dienstzeit entsprechende Berücksichtigung finden werde.

„Wir haben nicht verabsäumt, auch bei dem Herrn Referenten für die Mittelschulen im Unterrichtsministerium, sowie bei dem Herrn Präsidenten des Landesschulrathes und den uns vorstehenden Herren Landes-Schulinspectoren vorzusprechen und ihnen die Bitte um eine milde und gütige Behandlung unserer Angelegenheiten vorzutragen. Und es erfüllt mich mit hoher Befriedigung, sagen zu können, dass wir bei allen diesen Herren die freundlichste Aufnahme gefunden haben und in der Überzeugung von ihnen geschieden sind, wahre Stützen unseres Standes an ihnen zu besitzen, Freunde, die alles daran setzen werden, unsere Interessen mit dem Aufgebote ihrer ganzen Kraft und ihres mächtigen Einflusses zu wahren und zu fördern.

„Auch haben wir nicht unterlassen, dem Herrn Präsidenten des niederösterreichischen Landesschulrathes Herrn Sectionschef Dr. Erich Wolf unseren ehrerbietigsten und wärmsten Dank zu sagen für die thatkräftige Mitwirkung an dem Zustandekommen der Gesetzvorlage überhaupt, insbesondere aber des § 10, der bestimmt ist, die seinerzeitige, durch die Verhältnisse bedingte verschiedene Behandlung der Supplenten bei Ernennungen auszugleichen. Es gereicht mir zur besonderen Ehre, diesen aus dem Herzen kommenden Dank hier wiederholen zu dürfen.

„Meine hochgeehrten Herren! Ich bin mir dessen bewusst, dass es noch manche berechtigte Wünsche gibt, die durch das neue Gesetz keine volle Befriedigung finden, und dass nunmehr neue Forderungen auftauchen werden, die sich nicht allein auf die materiellen, sondern auch die socialen und idealen Momente unseres Standes beziehen. Ich bitte aber gütigst zu verzeihen, wenn ich heute darauf verzichte, von diesen weiteren Wünschen zu sprechen. Ich würde dies für nicht gut angebracht erachten, nachdem heute von so denkwürdigen, das Staatsleben betreffenden Ereignissen die Rede war, umsoweniger, als ich eben erst über unsere Dankeskundgebung berichtet habe. Wir wollen uns vielmehr freuen, dass wir das eine Ziel, das so lange schon der Gegenstand unserer Sehnsucht war, erreicht haben, wir wollen uns der edlen hochherzigen Motive freuen, die

uns dahin geführt haben, und die Aufrichtigkeit und Tiefe unserer Dankesbezeigung nicht durch andere fremde Momente beeinträchtigen.

„Freuen wir uns auch der wohlmeinenden und vertrauenerweckenden Zusicherungen, die uns seitens der maßgebenden Factoren mit ausnahmsloser Einmüthigkeit gegeben wurden. Lassen Sie uns hoffen, dass eine schönere, freiere und lichtere Zukunft im Anbruche sei und die trübe Vergangenheit ins Dunkel des Vergessens versinken werde. Mögen das Wohlwollen und die Wertschätzung, welche uns die hohen Behörden und deren Vertreter entgegenbringen, von Dauer sein, möge das gegenseitige Vertrauen zwischen ihnen und uns immer fester werden und in stetig klarerer und bestimmterer Gestalt hervortreten! Das ist der aus meiner tiefsten Seele kommende Wunsch, mit dem ich diesen Theil meines Berichtes schließe.

„Meine Herren! Zu den ferneren Begebenheiten dieses Jahres, die nicht bloß unseren Verein, sondern die gesammte Lehrerschaft der Mittelschulen betreffen und mit Genugthuung erfüllen, gehört die Auszeichnung, die dem Herrn Referenten beim Unterrichtsministerium, Landes-Schulinspector Dr. Johann Huemer, durch Verleihung des Titels und Charakters eines Hofrathes zutheil wurde. Selten hat eine Auszeichnung eine so einmüthige günstige Beurtheilung in den interessierten Kreisen hervorgerufen wie diese. Auch hat selten ein Mann in seiner hohen Stellung sich so im Fluge die Herzen aller, die mit ihm in Berührung kamen, zu erobern gewusst wie Hofrath Huemer. Sein ungesucht liebenswürdiges Wesen, seine vornehme und dabei rücksichtsvolle Wahrhaftigkeit und Offenheit haben ihm bald das allgemeine Vertrauen und die uneingeschränkte Sympathie erworben, und so versteht es sich denn von selbst, dass die ihm widerfahrene Ehrung einen lauten Wiederhall der Freude in jedem Lehrercollegium gefunden hat. Wir alle, aus deren Stande er hervorgegangen, fühlen uns in ihm geehrt und blicken mit Stolz zu ihm auf, den wir als eine Zierde unseres Standes und dessen zuverlässige Stütze verehren. Möchte es uns vergönnt sein, noch öfter in die Lage zu kommen, ihm aus einem gleichen Anlasse unsere Glückwünsche darzubringen, wie es in diesem Falle durch den Mund der Vereinsobmänner der ‚Mittelschule‘ und ‚Realschule‘ geschah.

„Ein Ereignis, das nur die Realschulmänner interessiert, ist die Herausgabe eines neuen Normallehrplanes für die Realschule mit der Ministerialverordnung vom 23. April 1898, Z. 10331. Es wird die Aufgabe des Vereines in dem kommenden Jahre sein, diesen neuen Lehrplan kritisch zu beleuchten und seine Vorzüge und Mängel in das rechte Licht zu setzen, um eventuelle Verbesserungen desselben an maßgebender Stelle in Vorschlag zu bringen.

„Hiemit, meine Herren, ist die Reihe der Jahresereignisse, die schon über den Rahmen unseres Vereines hinausragen, abgeschlossen, und ich wende mich nun unseren speciellen Angelegenheiten zu.

„Zunächst sei der vorzüglichen Beziehungen gedacht, die unseren Verein mit der ‚Mittelschule‘ und dem ‚Supplentenvereine‘ verbinden. Besonders der erstgenannte Verein schloss sich innig an uns an, wie dies aus dem uns gemachten Vorschlage, die ‚Mittelschule‘ und die ‚Realschule‘ zu einem Vereine zu verschmelzen, und einer noch zu erwähnenden weiteren Anregung hervorgeht. In meiner an den Obmann der ‚Mittelschule‘, Herrn

Prof. P. Maresch, gerichteten am 11. d. M. datierten Antwort auf diese Anträge sagte ich Folgendes:

„‚Seit der erste Mittelschultag die beiden Vereine ‚Mittelschule‘ und ‚Realschule‘ zusammengeführt hat, sind diese einander immer nähergetreten. Die Berathungen über Standesfragen haben den Mitgliedern wiederholt Gelegenheit geboten, in persönlichen Contact zu treten und die Ersprießlichkeit gemeinschaftlicher Sitzungen, namentlich der Ausschüsse, genugsam dargethan. Die Gemeinsamkeit der Interessen war das Bindemittel, das die Vereine aneinander kittete; da nun diese Gemeinsamkeit auch in Hinkunft fortbestehen und ein gemeinsames Vorgehen, gemeinsames Rathen und Handeln heischen wird, so erklärt es sich, dass die Frage aufgetaucht ist und auftauchen musste, ob nicht eine dauernde Vereinigung, eine Verschmelzung der beiden, scheinbar denselben Zielen zustrebenden Vereine ermöglicht werden könnte. Du hast als der erste dieser schönen Idee im Schoße des eigenen Vereines beredten Ausdruck geliehen, dann aber auch mich eingeladen, dieselbe zum Berathungsgegenstande der ‚Realschule‘ zu machen. Gern gehorchte ich dieser an sich sympathischen Anregung, die mir äußerst wertvoll war, nicht nur wegen der wirtschaftlichen und socialen Vortheile, die die Realisierung der Idee der gesammten Lehrerschaft eintragen würde, sondern vornehmlich darum, weil sie einen unzweideutigen Beweis der echt collegialen Gesinnung bekundet, die uns, Realschulmännern, die Collegen vom Gymnasium entgegenbringen. Leider konnte ich Dir auf Deinen Vorschlag keine zustimmende Antwort bringen. Denn mögen wir auch sonst in allen Punkten einig sein, ein Moment liegt zwischen uns, das die Schließung des Bundes wenigstens für die Dauer der gegenwärtigen Generation illusorisch macht: das sind die divergierenden Interessen der beiden Schulinstitutionen, die wir vertreten. Während das Gymnasium bestrebt sein muss, seine historischen Vorrechte zu wahren, kämpft die Realschule unablässig gegen diese Vorrechte an und trachtet, in ihrem inneren und äußeren Werte dem älteren Gymnasium gleichzukommen. Ob dieser Gegensatz je schwinden und der Zeitpunkt kommen wird, wo die beiden Schulen gleichwertige Früchte hervorbringen und demgemäß auch gleich bewertet werden, wer vermag das jetzt zu sagen? Aber zu erwarten und zu wünschen wäre es, dass bei der Richtung, die die Fortentwicklung dieser Schulen genommen hat, die gegensätzlichen Elemente derselben immer mehr zurückgedrängt und die letzten Ziele einander immer nähergerückt werden.

„Sosehr ich nun auch bedauere, dass ich Deinem ersten Vorschlage nicht beipflichten konnte, ebensosehr bin ich erfreut, Deiner neuerlichen Anregung zustimmen zu können, der Anregung nämlich, für den Fall, als die in einem der beiden Vereine zur Behandlung oder zum Vortrage gelangenden Themen die Interessensphären beider Vereine berühren, gemeinsame Versammlungen abzuhalten — und so bitte ich Dich denn, die Erklärung freundlichst entgegennehmen zu wollen, dass der Verein ‚Realschule‘ jedesmal, so oft dieser Fall eintreten sollte, sich geehrt fühlen wird, die Mitglieder der ‚Mittelschule‘ in seiner Mitte willkommen heißen zu dürfen. Es erfüllt mich dies mit doppelter Freude, da ich darin nicht allein ein Mittel erblicke, den Gemeingeist in unserem Stande zu fördern, sondern auch ein Palliativ, das Erbübel zu beseitigen, das der Annäherung

der beiden Schulgattungen hindernd im Wege steht: die Verkennung der Ziele einerseits, denen diese Schulkategorien zustreben, und der Mittel anderseits, die zu diesen Zielen hinführen sollen. Durch das persönliche Nähertreten der Mitglieder wird ein Meinungsaustausch herbeigeführt, der zur Klärung der Ansichten und zu gegenseitiger Wertschätzung der Schulen und ihrer Vertreter, und dadurch auch indirect zur Förderung der Interessen der beiden Institutionen selbst wesentlich beitragen wird.

. . . .

„,Zum Schlusse sei Du, seiet Ihr alle von mir und meinen Collegen gebeten, uns Euere wohlwollend collegiale Gesinnung zu bewahren und gleich uns an der Festigung der Bande zu arbeiten, die uns mit einander verknüpfen. Wir müssen sein ein einig Volk voll innerer Kraft und Selbstvertrauen, um uns die verdiente Hochachtung und Wertschätzung von der Mitwelt zu erzwingen und das Ansehen unseres Standes zur Höhe zu bringen.'

„Prof. Maresch erwiderte am 18. November dieses Schreiben nach Vorausschickung einiger liebenswürdigen, mich betreffenden Worte wie folgt:

„,Mögen die beiden Vereine stets in innigster Eintracht ihre wichtige Aufgabe erfüllen! Der gemeinsamen Interessen gibt es genug viele; nur durch Eintracht lassen sich zufriedenstellende Erfolge erzielen. Da sie ihre Stätte in der Reichshauptstadt haben, sind sie auch dazu berufen, die übrigen Schwestervereine und überhaupt den ganzen Mittelschullehrstand nach obenhin zu vertreten. Möge es den beiden Ausschüssen bald gelingen, die Collegen alle von der Nothwendigkeit unserer Vereine zu überzeugen und so dieselben zu massenhaftem Eintritte zu bewegen!'

„Im Anschlusse an diese Worte erlauben Sie mir gütigst, meine Herren, schon jetzt die Bitte an Sie zu richten, nach Kräften zur Stärkung und Hebung unseres Vereines beizutragen. Es ist eine alte und oft ausgesprochene Wahrheit, dass mit vereinten Kräften alles leichter zu erreichen ist als durch vereinzelte Bemühungen und dass vieles, was dem einzelnen unmöglich ist, der vereinten Kraft gelingt. Schon haben wir Erfolge aufzuweisen, die auf anderem Wege als durch die Vermittlung der Vereine kaum hätten erzielt werden können; wie viel mehr aber könnten die Vereine leisten, wenn sie die gesammte Lehrerschaft und nicht bloß die Minorität derselben umfassen würden! Mit wie viel größerem Nachdrucke könnten die Vereinsleitungen die Standes- und Schulinteressen nach jeder Richtung hin vertreten, wenn sie sich darauf berufen könnten, dass die Gesammtheit wie ein Mann hinter ihnen steht, dass ihre Meinung die des ganzen Standes ist. Ich bedauere aufrichtig, sehen zu müssen, dass der Gemeingeist, der besonders in der Gegenwart so thatkräftig bei vielen anderen Berufsclassen hervortritt, in unseren Kreisen noch nicht gehörig verstanden und gewürdigt wird. Unsere ganze sociale Stellung würde mit einem Schlage sich heben, sobald wir nur erst das eine erreicht hätten: die Einigkeit. Wie viel ließe sich alsdann für unsere materiellen und idealen Interessen erreichen! Darum appelliere ich an jeden einzelnen von Ihnen: wirken Sie jeder in seinem Kreise auf Ihre Collegen ein, dem Vereine beizutreten; belehren Sie die Unwissenden, unterstützen Sie die Schwachen und Säumigen und bringen Sie sie zu dem Entschlusse: Alles mit dem Vereine, für den Verein, durch den Verein. Halten wir uns das Beispiel

unserer tschechischen Collegen vor Augen, die es als Ehrensache betrachten, ihrem Centralvereine anzugehören, dem sie über 930 Mitglieder zugeführt haben.

„Meine Herren! So wie wir selbst als Männer, die sich selbst achten, für unser Wirken die Anerkennung der maßgebenden Factoren beanspruchen, so dürfen auch wir jenen Männern, die wahrhaft Ersprießliches im Dienste des Vereines geleistet haben, den Zoll der Dankbarkeit nicht vorenthalten. In unserer Mitte ist ein Mann, der — ich kann wohl sagen wie kein zweiter — alle seine bedeutenden Fähigkeiten, seinen Fleiß und seine Ausdauer, seine Umsicht und Gewissenhaftigkeit durch viele Jahre in der intensivsten und uneigennützigsten Weise in den Dienst des Vereines gestellt, der seine ganze Liebe ihm gewidmet und sich so die höchsten Verdienste um ihn erworben hat. Sie kennen ihn und wissen, wen ich meine: es ist der hochverehrte Herr Obmannstellvertreter des Vereines Prof. Moriz Glöser. Über 20 Jahre Mitglied des Vereines, hat Glöser durch fünf Jahre die Schriftführerstelle versehen, um dann in zwei Etappen von drei, beziehungsweise vier, oft stürmisch bewegten Jahren den Verein als dessen Obmann zu führen. Und seine Führung war es vornehmlich, der der Verein seinen heutigen günstigen Stand verdankt. Noch steht es uns allen in lebendiger Erinnerung, mit welcher Umsicht, welchem Geschicke er das Schifflein des Vereines zwischen den vielen Klippen, welche die Gehaltsregulierung ihm bot, hindurchzuführen wusste, noch erinnern wir uns gar wohl des feinen Taktes, der weisen Mäßigung und der ruhigen Sicherheit, die er bei der Leitung der eigenen und der gemeinsamen Vereinsversammlungen, wie auch bei der Vertretung des Vereines nach außen- und obenhin entwickelte; noch sehen wir ihn seine Schritte allüberallhin lenken, ins Parlament, in die Statthalterei, ins Ministerpalais, wenn es galt, für den Verein etwas zu erzielen. So hat Glöser mit unvergleichlicher Hingebung und seltener Opferwilligkeit unausgesetzt für den Verein gewirkt, gekämpft und gestritten, so hat er sein Bestes gethan, dem Vereine Ansehen und Erfolge zu erwerben. Heute nun, meine Herren, scheidet der hochverehrte College aus der Mitte des Ausschusses, in dem er so verdienstvoll gewirkt. Er, der bisher unser Vorkämpfer gewesen, wünscht in das Privatleben eines ordentlichen Vereinsmitgliedes sich zurückzuziehen. Sosehr wir nun dies auch bedauern müssen, so wenig verträgt es sich mit der Hochachtung vor so vielen Verdiensten, diesem Wunsche zu widerstreben. Wir wollen aber die Gelegenheit nicht vorübergehen lassen, ohne dem Scheidenden unsere volle Anerkennung und den herzlichsten Dank zugleich mit der Bitte auszudrücken, er möge dem Vereine seine Liebe bewahren und sein Freund und Förderer auch fürderhin bleiben. Und so gestatten Sie mir, meine Herren, Sie einzuladen, zum Zeichen Ihres Einverständnisses, sowie um dem hochverehrten Mitgliede und Freunde eine Ehrung zu bereiten, sich von den Sitzen zu erheben.

„Ich werde mir erlauben, den Herrn Prof. Glöser schriftlich von der ihm gewordenen Ehrung zu verständigen. (Beifall.)

„Betrübend ist es für mich, eingestehen zu müssen, dass eine andere Ehrungsangelegenheit infolge verschiedener misslicher Verhältnisse noch nicht zum Abschlusse gelangt ist. Aber ich hoffe, die Herren werden mir freundlichst verzeihen, wenn ich zu meiner Rechtfertigung anführe, dass ich im Laufe des Vereinsjahres von einem mich am nächsten berührenden

Todesfalle heimgesucht worden bin, der mich in tiefster Seele erschütterte, dass ich ferner durch die Schule sehr in Anspruch genommen war, dass ich infolge angegriffener Gesundheit fünfmal der Schule fernbleiben musste, und endlich, dass sich der Ausführung des Unternehmens unvorhergesehene Schwierigkeiten entgegenstellten. Wenn ich noch darauf hinweise, dass mich die Vereinsangelegenheiten vielfach in Anspruch nahmen — ich habe von den Schritten behufs Realisierung der Gehaltsregelung bisher kein Wort gesagt und erwähne diesbezüglich nur, dass die kartellierten Vereine im Bunde mit dem Staatsbeamtenvereine, der uns freundlichst entgegenkam, vielfache Berathungen gepflogen und manche Actionen geplant und zumtheil ausgeführt haben — so glaube ich auf Ihre Nachsicht diesbezüglich rechnen zu dürfen. Sobald ich der Leitung der Vereinsangelegenheiten enthoben sein werde, hoffe ich die geplante Action ehestens zum Abschlusse zu bringen.

„Meine Herren! Der löbliche ‚Wissenschaftliche Club' und der hochverehrte Herr Dir. Eduard Döll haben in gewohnter Selbstlosigkeit wie früher, so auch in dem verflossenen Jahre ihre Localitäten zur Abhaltung unserer Vollversammlungen, beziehungsweise Ausschussitzungen in bereitwilligster Weise zur Verfügung gestellt. Ich erfülle eine angenehme Pflicht, wenn ich diesen wahrhaften Gönnern und Förderern unseres Vereines den verbindlichsten und wärmsten Dank desselben ausspreche mit der Bitte, dieselben mögen uns auch in Hinkunft ihre Wohlgewogenheit nicht entziehen. Ich halte es für selbstverständlich, dass ich der verehrten Leitung des ‚Wissenschaftlichen Club' und dem Herrn Dir. Döll schriftlich unseren Dank zur Kenntnis bringe."

Der Obmann hält sodann den verstorbenen Vereinsmitgliedern, und zwar den Proff. Cantian Tarmann und Wenzel Knobloch einen warmempfundenen Nachruf.

„Cantian Tarmann, Professor an der Staats-Oberrealschule in Troppau, starb während des abgelaufenen Schuljahres im 51. Lebensjahre.

„Trauer muss das Herz erfüllen, wenn man Kenntnis erhält von dem Lebensgange und dem Ende dieses Collegen. Nachdem er 16—17 Jahre als Supplent an verschiedenen öffentlichen und privaten Mittel- und Bürgerschulen sich hat verwenden lassen müssen, wurde er im Alter von 44 Jahren mit Dispens des Normalalters im Jahre 1891 zum wirklichen Lehrer ernannt. Nicht lange erfreute er sich dieser Stellung. Tarmann verehelichte sich im Sommer 1896, wurde aber schon im October desselben Jahres dienstunfähig und musste beurlaubt werden. Da er aber nach eineinhalb Jahren seine Gesundheit nicht wiedererlangt hatte, wurde er nach Einrechnung einiger Supplentendienstjahre mit 480 fl. pensioniert. Diese Pension wurde zwar über Allerhöchste Gnade auf 600 fl. erhöht, doch erlebte dies Tarmann nicht mehr. Er siechte dahin und starb, ohne in den Genuss der Zulage getreten zu sein.

„Wenzel Knobloch, seit dem Jahre 1890 Professor an der ersten Staatsrealschule im II. Bezirke Wiens, kam seinen Verpflichtungen bis Ende September des vorigen Jahres mit dem größten Eifer und unermüdlicher Aufopferung nach. Ein tückisches Leiden, dessen Keim er gewiss schon längere Zeit in sich trug, warf ihn auf das Krankenlager, bis ihn am 26. Juli 1898 zu Weickersdorf bei Baden in seinem 45. Lebensjahre ein sanfter Tod erlöste. Wie beklagenswert der Verlust ist, den die Witwe des

Verstorbenen, seine Collegen und die Lehranstalt, an der er zuletzt wirkte, erlitten, drückte der Dir. Regierungsrath W. Kukula in einem Beileidsschreiben an die Witwe mit folgenden Worten aus: ‚Sie, verehrte Frau, beklagen den Tod des liebevollen, zu frühe geschiedenen Gatten, wir den Verlust eines hochgeschätzten Amtsgenossen, vortrefflichen Lehrers und wohlwollenden Führers der studierenden Jugend. Das Gedenken an den Todten wird in der Geschichte unserer Lehranstalt fortleben.'

„Knobloch war stets unermüdlich thätig, so dass er oft darauf vergaß, sich eine Erholung zu gönnen. Er schrieb zwei wissenschaftliche Aufsätze, die in den Jahresberichten der deutschen Staats-Oberrealschule in Karolinenthal enthalten sind und eine umfangreichere Broschüre. (‚Beitrag zur constructiven Theorie der windschiefen Regelflächen zweiter Ordnung' [1880]; ‚Über Ären und deren Umrechnung' [1888]. Die Broschüre handelt von den wichtigsten Kalendern der Gegenwart.) Knobloch verfertigte selbst einen Kalender, der die Eigenschaft besitzt, für immerwährende Zeiten verwendbar zu sein. Allein er beschränkte sich nicht bloß auf seine Fachwissenschaften. Auf dem Gebiete der Pilzkunde übertraf er viele Naturhistoriker. Mit großer Vorliebe legte er Sammlungen an. Seine reiche Münzen- und Geldnotensammlung war eine Sehenswürdigkeit, ebenso bemerkenswert sind die überaus zahlreichen Lichtbilder, die er anfertigte. Sein photographischer Apparat, den er sich selbst construierte, ist mit allen Vollkommenheiten ausgestattet. Der Verstorbene war alles in allem das Muster eines gewissenhaften und strebsamen Lehrers.

„Ehre ihrem Andenken, Friede ihrer Asche!

„Nachdem uns also zwei Mitglieder durch den Tod entrissen wurden, 11 andere privater Verhältnisse halber aus dem Vereine austraten, hat sich deren Zahl gegen das Vorjahr um 13 vermindert; dafür wurden neun neue Mitglieder aufgenommen. Es sind dies die Herren: Dr. Karl Woynar, Professor an der Staatsrealschule im III. Bez., Anton Rebhann, Professor an der Staatsrealschule im VI. Bez., Josef Pleyl, Professor an der Staatsrealschule im XVIII. Bez., Karl Queiß, Professor an der 2. Staatsrealschule im II. Bez., Adolf Pokorny, Professor an der 2. Staatsrealschule im II. Bez., Ludwig Volderauer, Professor an der Staatsrealschule im V. Bez., Dr. Rudolf Ginzel, supplierender Lehrer an der Staatsrealschule im VI. Bez., endlich Emil Urban, Nebenlehrer an der Staatsrealschule im I. Bez. Der Name des neunten in den Verein aufgenommenen Mitgliedes wurde bereits früher verlautbart. Somit beläuft sich die Mitgliederzahl derzeit auf 145.

„Der wissenschaftliche Zweck unseres Vereines wurde im abgelaufenen Jahre keineswegs vernachlässigt. Prof. Emanuel Czuber sprach: ‚Über einige Resultate der modernen Messkunst', Prof. Franz Schiffner über ‚Fortschritte auf dem Gebiete der Photographie', Herr k. und k. Oberlieutenant Franz Hinterstoißer ‚Über wissenschaftliche Ballonfahrten', Prof. Franz Haluschka ‚Über eine eventuelle Reduction des Lehrstoffes der darstellenden Geometrie', endlich Prof. Alois Seeger ‚Zur Sprechfertigkeit der neusprachlichen Lehrer'."

Dem Obmanne wird unter lebhaftem Beifalle das erbetene Absolutorium ertheilt.

Es folgt der Bericht des Cassiers Prof. Rudolf Alscher.

Cassebericht für das Jahr 1897/98.

I. Einnahmen:

1. Casserest vom Jahre 1896/97, und zwar:			
a) Spareinlagen	714	fl. 09	kr.
b) Barbetrag der pädagogischen Centralbibliothek	12	„ 69	„
c) Barvermögen	43	„ 02	„
2. Interessen der Spareinlagen bis Ende Juni 1897	21	„ 57	„
3. Mitgliederbeiträge	278	„ —	„
Zusammen	1069	fl. 37	kr.

II. Ausgaben:

1. Beitrag für die Zeitschrift „Österreichische Mittelschule"	131	fl. 73	kr.
2. Kanzleierfordernisse etc.	35	„ 89	„
3. Verein „Ferienhort" (Jahresbeitrag)	20	„ —	„
4. Remuneration für Diener	35	„ —	„
5. Redactionsspesen	14	„ 20	„
Zusammen	236	fl. 82	kr.

III.

Gesammteinnahmen	1069	fl. 37	kr.
Gesammtausgaben	236	„ 82	„
Vereinsvermögen	832	fl. 55	kr.

und zwar:

a) Spareinlage bei der k. k. priv. allg. Verkehrsbank (Wieden) Buch Nr. 1140 (darunter das Eigenthum der pädagogischen Centralbibliothek per 12 fl. 69 kr.)	820	fl. 66	kr.
b) Barvermögen	11	„ 89	„
Vereinsvermögen	832	fl. 55	kr.

Wien, am 19. November 1898.

Rudolf Alscher,
z. Z. Cassier.

Die Versammlung nimmt diesen Bericht zur Kenntnis und wählt über Vorschlag des Obmannes die Herren Proff. Lindenthal und Meixner zu Revisoren.

Es wird zum nächsten Punkte der Tagesordnung (Neuwahl des Vorstandes und Ausschusses) übergegangen. Nach erfolgter Stimmenzählung, welchem Geschäfte die Herren Proff. Reichel und Kleinschmidt oblagen, wird bekanntgegeben, dass für das Vereinsjahr 1898/99 die nachstehenden Functionäre einstimmig als gewählt erscheinen:

Obmann: Prof. Michael Gaubatz (St. R. XV. Bez.). Obmannstellvertreter: Prof. Franz Haluschka (St. R. XVIII. Bez.). Schriftführer: Prof. Anton Rebhann (St. R. VI. Bez.). Cassier: Turnlehrer Jaro Pawel (St. R. I. Bez.). Ausschussmitglieder die Proff.: Alois Raimund Hein (St. R. V. Bez.); Dr. Karl Merwart (2. St. R. II. Bez.); Franz Schiffner (St. R. III. Bez.); Alois Seeger (St. R. XVIII. Bez.); Raimund Dundaczek (St. R. IV. Bez.); Ferdinand Ginzel (St. R. VI. Bez.); Franz Pejscha (St. R. I. Bez.); Wilhelm Duschinsky (St. R. VII. Bez.). Ersatz-

männer die Proff.: Rudolf Alscher (St. R. IV. Bez.); Dr. Eduard Maiß (1. St. R. II. Bez.).

Endlich berichtet der Vorsitzende, dass die Herren Revisoren die vorgelegten Rechnungen geprüft und die Cassegebarung in bester Ordnung gefunden haben, so dass dem Herrn Cassier das Absolutorium ertheilt werden kann. (Zustimmung.)

Nachdem die Tagesordnung erschöpft ist und sich niemand zum Worte meldet, erfolgt der Schluss der Sitzung.

D. Sitzungsberichte des Vereines „Mittelschule für Oberösterreich und Salzburg in Linz".

(Mitgetheilt vom Schriftführer Supplenten V. Reif.)

Vierte Vereinsversammlung.

(Linz, 14. Januar 1899.)

Anwesend 29 Mitglieder, darunter Herr Hofrath Eduard Schwammel, Herr Landes-Schulinspector Dr. Josef Loos, die Directoren Schulrath Christoph Würfl, P. Paulus Proschko (Gymnasium Kremsmünster) und Johann Habenicht.

Der Vorsitzende, Obmannstellvertreter Prof. Julius Gartner, erklärt die Sitzung für eröffnet und begrüßt die zahlreich erschienenen Mitglieder; insbesondere heißt er den Herrn Landes-Schulinspector Dr. Josef Loos, der dem Vereine bereits als Mitglied beigetreten ist, willkommen und bittet ihn, ein warmer Freund und Förderer des Vereines zu sein.

Der Herr Landes-Schulinspector hebt in seiner Erwiderung die hohen Ziele des Mittelschulvereines hervor und versichert, den Verein nach Kräften unterstützen zu wollen.

Hierauf erstattet der Vorsitzende über den am 10. December 1898 zu Ehren des zum Hofrathe ernannten Herrn Landes-Schulinspectors Eduard Schwammel im Hotel „Stadt Frankfurt" abgehaltenen Herrenabend folgenden Bericht:

„Trotz verschiedener gleichzeitiger Unternehmungen war der vom Vereine Samstag den 10. December 1898 veranstaltete Herrenabend eine der am besten besuchten Versammlungen des Vereines. Der große Saal, geschmückt mit der unter Blattpflanzen stehenden Kaiserbüste, war vollkommen besetzt, als der Obmannstellvertreter um 8 Uhr den Abend für eröffnet erklärte.

„Nach der üblichen Begrüßung der Anwesenden begründete der Obmannstellvertreter in seiner beifällig aufgenommenen Ansprache vorerst die Form der heutigen Feier mit einem Hinweise auf die vom Vereine vor zwei Jahren zu Ehren des 25jährigen Dienstjubiläums des nunmehrigen Hofrathes veranstalteten Festlichkeiten, bei welcher Gelegenheit der Verein ihn zu seinem Ehrenmitgliede ernannt hat. Ferner wies er auf das herzliche Verhältnis hin, das zwischen dem Herrn Landes-Schulinspector und den ihm unterstehenden Lehrpersonen jederzeit bestand. Er hob auch hervor, dass gelegentlich des 50jährigen Regierungsjubiläums Sr. Majestät 11 Mitglieder des Vereines eine Allerhöchste Auszeichnung erhielten, und brachte

ein Hoch auf Se. Majestät unseren allergnädigsten Jubelmonarchen aus, in welches die Versammelten, die sich erhoben hatten, begeistert einstimmten, worauf die erste Strophe der Volkshymne erklang, so dass sich diese Feier zu einer spontanen Huldigung für Se. Majestät anlässlich Allerhöchstseines 50jährigen Regierungsjubiläums gestaltete.

„Hierauf brachte der Obmannstellvertreter dem Herrn Hofrathe die herzlichsten und besten Glückwünsche des Vereines dar und endete mit einem Hoch auf den Gefeierten, das jubelnden Wiederhall fand.

„Nunmehr wurden die zahlreichen, die Feier betreffenden Briefe und Telegramme verlesen.

„Hofrath Schwammel legte in gewohnter schwungvoller Rede die Ziele dar, welche er in seiner Amtsthätigkeit verfolgt hatte, dankte allen jenen, die ihn zur Erreichung derselben verständnisinnig unterstützten, dankte dem Ausschusse für die Veranstaltung dieses schönen Abends und versprach, wie bisher, auch künftighin dem Vereine seine Kräfte zu weihen.

„Nach dieser mit großem Beifalle aufgenommenen Rede dankte Schulrath Pindter namens der Ausgezeichneten für die ihnen durch den Obmannstellvertreter dargebrachten Glückwünsche des Vereines.

„Schulrath Würfl ließ in seiner Rede den Hofrath Schwammel hochleben und versicherte, dass er allen durch die Erinnerung an sein vortreffliches Wirken als Landes-Schulinspector unvergesslich bleiben wird.

„Prof. Dr. Pröll brachte ein Hoch auf die Familie des Gefeierten aus. Dir. Guppenberger trank auf das dauernd collegiale Verhältnis der geistlichen und weltlichen Professoren, Schulrath Pindter auf Dir. Guppenberger, Prof. Schickinger, der einige Jugenderinnerungen an den Landes-Schulinspector zum besten gab, auf diesen. Spät erst schloss der festliche Abend."

Nach einigen weiteren geschäftlichen Mittheilungen ertheilt der Vorsitzende Herrn Prof. Dr. Hermann Graber (Mädchenlyceum Linz) das Wort zu seinem Vortrage:

„Eine Studienfahrt nach dem Süden".

Der Vortragende führt zunächst eine Reihe von Reisen nach dem Süden in einer allgemeinen Übersicht vor, um dann zwei Reisen, die besonderes Interesse zu bieten versprechen, näher ins Auge zu fassen. Die erste dieser beiden Reisen wurde im Jahre 1892 unternommen und erstreckte sich auf Italien und die Nordküste von Afrika. Besonderes Gewicht legt der Vortragende auf die geologischen Verhältnisse einiger bekannter italienischer Gebiete, so des Vesuv und des Ätna, deren Besteigung er ausführlich erzählt, der phlegräischen Felder und des Albanergebirges. Auch die zoologischen und botanischen Verhältnisse werden eingehend erörtert; so schildert er unter anderem das Leben und Treiben auf der berühmten zoologischen Station in Neapel, deren Einrichtung er eingehend bespricht. Mit knappen Worten gedenkt er ferner seiner Fahrt nach der Nordküste von Afrika. — Das Hauptziel der zweiten, im Jahre 1893 unternommenen Reise bildeten die Euganeen, die in geologischer Beziehung überaus merkwürdig sind. Heute ein Complex von Bergen und Hügeln, bildeten die Euganeen ursprünglich einen zusammenhängenden Vulcan von der Höhe des Ätna und stellen sich also gegenwärtig als eine sogenannte Vulcanruine dar.

Reicher Beifall folgte den interessanten Ausführungen des Vortragenden; der Vorsitzende sprach ihm im Namen des Vereines den Dank aus. Hierauf gab der Vorsitzende betreffs der Jahresversammlung das Nöthige bekannt und schloss die Sitzung.

Fünfte Vereins- (zugleich Jahres-) Versammlung.

(Linz, 13. Februar 1899.)

Anwesend 28 Mitglieder, darunter die Herren Landes-Schulinspector Dr. Josef Loos, Statthaltereirath Dr. Eduard Magner, die Directoren Schulrath Christoph Würfl, Schulrath Rudolf Pindter und Johann Habenicht, ferner Mitglieder aus Kremsmünster, Ried, Gmunden und Steyr.

Nach Eröffnung der Versammlung und Begrüßung der Anwesenden durch den Obmannstellvertreter hielt Prof. Hermann Schickinger (Gymnasium Linz) seinen Vortrag:

„Ammianus Marcellinus",

eine literarhistorische Skizze.

In kurzen Zügen wurden die äußeren Lebensumstände dieses letzten heidnischen Historikers, der noch in lateinischer Sprache schrieb, sowie die Quellen und die Eigenartigkeit seines Geschichtswerkes vorgeführt. Das Hauptgewicht legte der Vortragende auf die Darstellung der culturhistorischen Verhältnisse des vierten Jahrhunderts, welche das Milieu bilden, nach dem der Autor beurtheilt werden kann. Die inneren politischen Zustände des römischen Reiches, die Lebensführung der höheren und niederen Volksschichten, die Rechtspflege und die religiösen Anschauungen jener Zeit wurden der Reihe nach vorgeführt, um den Verfall, in dem sich das Weltreich befand, zu illustrieren. Nach einem Excurse über die politischen und religiösen Ansichten und über die naturwissenschaftlichen und geographischen Kenntnisse des Schriftstellers folgte zum Schlusse eine kurze Charakterisierung der Sprache und des Stiles, die sich bei Ammian als ein Product seiner unglaublichen Belesenheit, des Einflusses des Vulgärlateins und seiner griechischen Abstammung herausstellen.

Der äußerst interessante Vortrag wurde mit großem Beifalle aufgenommen; der Vorsitzende dankte dem Vortragenden für den Genuss, den er der ganzen Versammlung bereitet hatte.

Hierauf wurde an die Erledigung der besonderen Geschäfte der Jahresversammlung geschritten. Zunächst folgte die Erstattung des Jahresberichtes durch den Obmannstellvertreter und des Rechnungsabschlusses durch den Cassier. Beide Berichte wurden von der Versammlung mit Dankesworten zur Kenntnis genommen; bei dem letzteren Berichte wurde die bedeutende Vermehrung des Vereinsvermögens mit Beifall begrüßt.

Sodann wurde die Wahl des Obmannes und dreier Ausschussmitglieder vorgenommen (die bisherigen Ausschussmitglieder Dr. Alois Lechthaler und V. Reif erklären eine Wiederwahl nicht mehr annehmen zu können). Als gewählt erscheinen: Prof. Franz X. Lehner (Gymnasium Linz) als Obmann, P. Sebastian Mayr (Gymnasium Kremsmünster), Anton Sauer (Gymnasium Linz) und Dr. Alfred Hackel (Realschule Linz) als Ausschussmitglieder.

Nach Erledigung der Wahlen und der übrigen Geschäfte der Jahresversammlung stellte und begründete Prof. Dr. Alois Lechthaler den Antrag, der Verein möge sich in Verbindung mit den anderen Mittelschulvereinen an die hohe Unterrichtsbehörde mit der Bitte um Errichtung einer Anzahl von Reisestipendien für Mittelschullehrer zum Zwecke des Besuches der Pariser Weltausstellung im Jahre 1900 wenden. Der Antrag wurde von Prof. P. Sebastian Mayr und Schulrath Christoph Würfl auf das wärmste unterstützt und von der Versammlung einstimmig angenommen.

Zum Schlusse widmet Schulrath Würfl dem abtretenden Ausschusse Worte des Dankes für seine hingebende Thätigkeit und spricht die Überzeugung aus, dass auch der neue Ausschuss in traditioneller Weise seines Amtes walten und jederzeit bestrebt sein werde, den Zielen und Aufgaben des Vereines gerecht zu werden.

E. Sitzungsbericht des Vereines „Bukowiner Mittelschule" in Czernowitz.

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. Josef Bittner.)

Vierundfünfzigste Vereins- (zugleich Jahres-) Versammlung.

(5. November 1898.)

Der Obmann Prof. Dr. Polaschek begrüßt die anwesenden 38 Mitglieder und besonders den Vertreter der hohen Regierung, den k. k. Landesregierungsrath Freiherrn v. Schwind, den k. k. Landes-Schulinspector Dr. Karl Tumlirz, die Directoren Schulrath Klauser und Faustmann, die Vertreter des Radautzer und Suczawer Gymnasiums und die neu eingetretenen Mitglieder, Gymnasiallehrer Leopold Herzog aus Radautz und den Supplenten Nikolaus Issopenko vom Staats-Untergymnasium in Czernowitz und gibt bekannt, dass Schulrath Limberger und Dir. Mandyczewski ihr Ausbleiben entschuldigt haben.

Hierauf verliest er den Einlauf und berichtet über die Thätigkeit des Obmannes und des Ausschusses seit der letzten Sitzung.

Unter anderem habe er sich anlässlich des tieferschütternden Trauerfalles im Allerhöchsten Kaiserhause an den Obmann der Wiener „Mittelschule" mit dem Ersuchen gewendet, bei einer etwa zu veranstaltenden Trauerkundgebung auch die Vertretung unseres Vereines zu übernehmen. In gleicher Weise habe er aus Anlass der Activierung der Beamtengehaltsgesetze den Obmann der Wiener „Mittelschule" ersucht, auch im Namen unseres Vereines den alleruntertthänigsten Dank in geeigneter Weise zum Ausdrucke zu bringen.

Endlich verliest der Obmann seinen

Bericht über das Vereinsjahr 1897/98:

„Was zunächst die Mitgliederzahl anbelangt, so verringerte sich die Zahl des Vorjahres — 124 — zunächst um 2, die mit dem Tode abgiengen; durch Austritt, Versetzung in andere Kronländer und Streichungen fielen 7 ab, so dass der Stand am Ende des Gegenstandsjahres 115 Mitglieder beträgt.

„Auch das abgelaufene Vereinsjahr stand noch im Zeichen der Gehaltsregulierung, nur mit dem Unterschiede, dass, während im Vorjahre die Hoffnung auf ihre endliche Verwirklichung noch nicht abnahm', sich im Verlaufe dieses Vereinsjahres allmählich eine dumpfe Resignation eingestellt hatte. Nichtsdestoweniger erlahmte der Ausschuss nicht in seiner Thätigkeit. Er berieth im Vereine mit dem hiesigen Beamtenconsortium und dem Postclub über gemeinsam zu unternehmende Schritte, stand diesbezüglich mit dem Vereine der Staatsbeamten in Wien und mit den Prager Vereinen in Verbindung, machte Eingaben an das hohe Ministerpräsidium und das vorgesetzte hohe Unterrichtsministerium und wandte sich an die Abgeordneten des Kronlandes um Unterstützung. Die Folge war eine unseren Wünschen Rechnung tragende, von allen Parteien des Reichsrathes lebhaft unterstützte Resolution, von unserem Reichsrathsabgeordneten Dr. Straucher eingebracht, der sich hiemit unser aller Dank verdiente. Die Vereinsleitung hat nicht ermangelt, ein Dankschreiben an den genannten Herrn Abgeordneten zu senden.

„Es war ein wahres Erlösungswerk, als endlich Se. Majestät der Kaiser das Machtwort sprach und somit die Gehaltsgesetze in Wirksamkeit traten. Anlässlich dieses denkwürdigen Regierungsactes Sr. Majestät, sowie anlässlich des furchtbaren Unglückes, von dem unser geliebtes Kaiserhaus getroffen wurde, sprach der Obmann der Wiener ‚Mittelschule' auf unser Ersuchen auch in unserem Namen in einer eigens zu diesem Zwecke erbetenen Audienz bei Sr. Excellenz dem Herrn Unterrichtsminister vor, um einerseits unser Beileid und anderseits unseren tiefgefühlten Dank und die Versicherung der unverbrüchlichen Treue und Anhänglichkeit an unser angestammtes Kaiserhaus zum Ausdrucke zu bringen.

„Wie schon im vorjährigen Berichte angedeutet, wandte sich die Vereinsleitung mit einer wohlmotivierten Eingabe an das hohe Ministerium für Cultus und Unterricht wegen entsprechender Änderungen in der Classification aus der Naturgeschichte, Religion und Propädeutik bei Aufnahmsprüfungen in die VI. bis VIII. Classe der Gymnasien (Ö. Ms. 96, 353 ff.). Eine Erledigung dieser Eingabe ist noch nicht erfolgt.

„Eine zweite Eingabe behandelte die zeitgemäße Entlohnung der Überstunden (Ö. Ms. 96, 279 ff.). Hier ist allerdings im Sinne unserer Eingabe durch die neuen Gehaltsgesetze endlich Abhilfe geschafft worden.

„Unsere Eingaben in Sachen der Ermäßigung der Lehrverpflichtung der Philologen an Realschulen haben im neuen Realschulgesetze, das in unserem Kronlande in Wirksamkeit trat, volle Berücksichtigung gefunden.

„Unsere Bemühungen, in die Aufnahmsprüfungen für die höheren Classen an Mittelschulen eine Ordnung zu bringen, scheiterten, weil uns die Mitarbeit, die durchaus nothwendig gewesen wäre, fehlte; denn auch die von der Linzer ‚Mittelschule' uns freundlichst zugemittelten Bemerkungen brachten nichts, was nicht in unseren Vorschlägen, beziehungsweise in den Ergebnissen der langwierigen Debatten ohnehin enthalten gewesen wäre.

„Unsere Arbeit wird nun wohl ein Torso bleiben. Immerhin aber können wir die Beruhigung für uns in Anspruch nehmen, etwas Gutes gewollt und, wenn nichts anderes, so doch wenigstens ein dankenswertes Material geliefert zu haben, so dass darauf weitergebaut werden kann.

„Bezüglich der in der Debatte über den Vortrag des Vereinsmitgliedes Prof. Dr. Spitzer ‚Die lateinischen und griechischen Hausarbeiten im Untergymnasium' gefassten Beschlüsse wurden seitens der Vereinsleitung noch keine Schritte unternommen, weil ein Vortrag, der die Frage der Hausarbeiten an Realschulen zum Gegenstande hat, angemeldet ist und daher dann erst unter einem das Nöthige zu veranlassen sein wird.

„Der Verein hat sich ferner mit dem Betrage von jährlichen 10 fl. an der Gründung von Jubiläumsfreitischen für Mittelschüler in der hiesigen Volksküche betheiligt und den Betrag von 5 fl. zur Errichtung eines Comenius-Denkmals in Lissa gespendet.

„Die Vereinsleitung hat es ferner nicht unterlassen, verdiente Schulmänner bei passenden Anlässen zu ehren. So wurde Se. Excellenz der Herr Sectionschef Dr. Wilhelm Ritter v. Hartel zur Verleihung der Geheimrathswürde und Herr Landes-Schulinspector Dr. Joh. Huemer zu seiner Beförderung zum Hofrathe beglückwünscht. An Herrn Hofrath Dr. Ritter v. Wretschko wurde anlässlich seines Scheidens aus dem Dienste ein Dank- und Anerkennungsschreiben für seine Wirksamkeit auf dem Gebiete des Mittelschulwesens gesandt. Alle Herren erwiderten mit freundlichen Dankschreiben.

„Von unseren Mitgliedern wurde Prof. Jos. Wotta zum Stadt-Schulinspector und Prof. Dr. Jos. Frank zum Leiter des städtischen Lyceums bestellt. Herzlicher Glückwunsch begleitet die beiden Herren in ihren neuen Wirkungskreis.

„Während des abgelaufenen Vereinsjahres wurden acht Versammlungen und sechs Ausschusssitzungen abgehalten. Den Herren Proff. Architekten Dell, Dr. H. Herzog, C. Jaskulski, A. Romanovsky, Dr. S. Spitzer, Stadt-Schulinspector Wotta und R. Wurzer, die in den Vollversammlungen Vorträge gehalten haben, sei auch an dieser Stelle der herzliche Dank der Vereinsleitung ausgesprochen.

„Lebhafter Dank gebürt aber auch in erster Linie den Herren Ausschussmitgliedern, die zumeist in unverdrossener Pflichterfüllung die Vereinsinteressen verfechten halfen. Insbesondere seien der Schriftführer Prof. J. Bittner und der Stellvertreter des Säckelwartes Prof. C. Kozak für ihre Mühewaltung bedankt.

„Die geselligen Abende fanden auch heuer eine entsprechende Theilnahme seitens der Herren Vereinsmitglieder. Herr Stadt-Schulinspector Prof. Wotta, der in stets liebenswürdiger Weise den heiteren Theil besorgte, möge im öffentlichen Danke der Vereinsleitung den Ansporn zu weiteren Leistungen auf diesem Gebiete finden.

„Endlich seien alle Herren Vereinsmitglieder, die zum Gedeihen des Vereines nicht in letzter Hinsicht durch regen Besuch aller Vereinsveranstaltungen so wesentlich beigetragen haben, und die Herren Directoren Schulrath Klauser, Mandyczewski und v. Mor für die freundliche Überlassung der Versammlungslocale aufs beste bedankt.

„Meine Herren! Das sechste Vereinsjahr weist zum erstenmale einen Rückgang der Mitgliederzahl auf. Der unerbittliche Tod, Versetzungen, Gleichgiltigkeit und Unzufriedenheit vielleicht mit der Thätigkeit des Vereines haben die Lücken in den Mitgliederstand gerissen. Das soll uns aber in unserer ersprießlichen Arbeit, die dem allgemeinen Besten und somit

auch den Gleichgiltigen und Unzufriedenen in unserem Stande zugute kommt, nicht beirren. Es ist wahr, die wichtigste der Standesfragen, die Magenfrage, die uns so lange gedrückt hat, sie ist jetzt gelöst; es gibt aber so viel ideale Güter zu vertheidigen und zu wahren, so viel noch auf dem Gebiete der Standesfragen, der Schulgesetzgebung und Erziehung, der Methodik und Didaktik zu wirken, dass es sich wahrlich verlohnt, das Trennende beiseite zu lassen und nur das, was uns eint, aufzusuchen. Wenn auch in einem so eminenten Arbeitsvereine, wie es der unserige ist, nicht die Anzahl der Mitglieder, sondern ihre Arbeitsfreudigkeit ausschlaggebend ist, so lassen Sie mich doch dem Wunsche Ausdruck geben, es möge das, was uns in unserem Vereine geeinigt hat, die gleichen Ziele, die wir alle verfolgen, die gleichen Aufgaben, die wir alle auf dem Gebiete der Jugenderziehung zu lösen haben, ein einigendes und immer festeres Band um uns schlingen."

Nach Verlesung des Berichtes beantragt Landes-Schulinspector Dr. Tumlirz, die Versammlung möge dem Obmanne und dem Ausschusse den Dank und die Anerkennung für ihre Thätigkeit aussprechen, und es möge dieser Dank auch in das Protokoll aufgenommen werden. (Lauter Beifall.)

Prof. Corn. Kozak verliest in Vertretung des Säckelwartes Dr. Josef Frank den

Cassebericht.

A. Einnahmen:

1.	Casserest vom Vorjahre	— fl.	39 kr.
2.	Mitgliederbeiträge pro 1897/98 und Rückstände	203 „	— „
3.	Zinsen von der Sparcasseeinlage	10 „	31 „
4.	Capital in der Sparcasse	245 „	09 „
	Zusammen	458 fl.	79 kr.

B. Ausgaben:

1.	Beitrag zu den Redactionskosten der Vereinszeitschrift	3 fl.	05 kr.
2.	Mitgliedsbeitrag an den Supplentenverein pro 1897 und 1898	10 „	05 „
3.	Jahresbeitrag an die Comenius-Gesellschaft	6 „	— „
4.	In der Sparcasse angelegtes Capital aus dem Vorjahre	245 „	09 „
5.	Spareinlagen im Laufe des Vereinsjahres	79 „	— „
6.	Angewachsene Zinsen in der Sparcasse angelegt	10 „	31 „
7.	Theilzahlung an A. Hölder in Wien für die Zeitschrift	26 „	26 „
8.	Beitrag zur Errichtung eines Comenius-Denkmals in Lissa	5 „	— „
9.	Verwaltungsauslagen des Obmannes	13 „	— „
10.	Entlohnung der Schuldiener aus Anlass der Vereinsversammlungen	10 „	— „
	Summe	407 fl.	76 kr.

Ausgleichung:

Summe der Einnahmen	458 fl.	79 kr.
Summe der Ausgaben	407 „	76 „
Casserest	51 fl.	03 kr.

Prof. Adalbert Mikulicz legt darauf den Bericht der Rechnungsrevisoren vor und beantragt das Absolutorium für den Vereinsausschuss. (Angenommen.)

Bei der hierauf folgenden Wahl wird der Obmann Prof. Dr. Anton Polaschek wieder zum Obmanne und an Stelle der statutenmäßig ausscheidenden Ausschussmitglieder, des Lycealdir. Dr. Josef Frank, des Prof. Anton Romanovsky, die eine Wiederwahl wegen Überbürdung mit anderen Arbeiten abgelehnt haben, des Stadt-Schulinspectors Prof. Josef Wotta und des Prof. Hugo Žukowsky, die Proff. Friedrich Loebl, Norbert Schwaiger und Dr. Daniel Werenka neu-, Stadt-Schulinspector Josef Wotta wiedergewählt. Zu Rechnungsrevisoren werden Schulrath Limberger und Prof. Mikulicz wiedergewählt.

In der folgenden Ausschussitzung constituiert sich der Ausschuss in folgender Weise: Obmann: Prof. Dr. Anton Polaschek. Obmannstellvertreter für Czernowitz: Prof. Leon Ilnicki. Obmannstellvertreter für Radautz: Prof. Nikolaus Ustyanowicz. Obmannstellvertreter für Suczawa: Prof. Hieronymus Muntean. I. Schriftführer: Prof. Josef Bittner. II. Schriftführer: Stadt-Schulinspector Prof. Josef Wotta. I. Cassier: Prof. Cornel Kozak. II. Cassier: Prof. Norbert Schwaiger. Ausschussmitglieder: Prof. Friedrich Loebl und Prof. Dr. Daniel Werenka.

Während des Scrutiniums (Scrutatoren: Prof. Victor Nussbaum und Prof. Andreas Mock) hält Prof. Friedrich Loebl den angekündigten Vortrag:

„Der lateinische Unterricht auf der Unterstufe".

Randbemerkungen zu O. Jägers Buch „Lehrkunst und Lehrhandwerk" (S. 5).

Der laute Beifall, der dem nahezu $1^1/_2$ stündigen Vortrage folgte, sagte beinahe noch deutlicher als die Dankesworte, die der Obmann dem Vortragenden im Namen des Vereines widmete, dass Prof. Loebl es verstanden hat, nicht nur die Aufmerksamkeit der Zuhörer zu fesseln, sondern auch manche gute Winke für den Lateinunterricht auf der Unterstufe zu geben.

Mit Rücksicht auf die weit vorgerückte Zeit wird die Debatte bis zur nächsten Sitzung verschoben.

Landes-Schulinspector Dr. Tumlirz beantragt unter dem Beifalle der Versammlung, dass der Vortrag des Prof. Loebl zuvor in Druck gelegt und unter die Mitglieder vertheilt werden soll.

Mit dem Danke für die Wiederwahl und dem Versprechen, nach wie vor die Interessen des Vereines nach seinen Kräften fördern zu wollen, schließt der Obmann die Sitzung und fordert zur Theilnahme an dem zu Ehren der während der Ferien beförderten Herren, des Lycealdir. Dr. Josef Frank und des Stadt-Schulinspectors Josef Wotta zu veranstaltenden gemüthlichen Abende auf.

Literarische Rundschau.

A. Scheindler: **Lateinische Schulgrammatik.** Dritte verbesserte Auflage, herausgegeben von Josef Steiner. — Mit hohem k. k. Ministerialerlasse vom 19. April 1898, Z. 9403, allgemein zulässig erklärt. Preis geheftet 1 fl., gebunden 1 fl. 25 kr. Wien und Prag, Verlag von F. Tempsky, 1898.

A. Scheindlers Lateinische Schulgrammatik ist nunmehr in dritter verbesserter Auflage von Josef Steiner herausgegeben worden. Der alte Erfahrungssatz, dass ein Lehrbuch, besonders wenn dasselbe, wie im vorliegenden Falle, in seinem Entwurfe nach neuen, dem modernen Stande der Pädagogik entsprechenden Principien abgefasst ist, sich durch eine Reihe von Jahren in den Händen der Lehrer befinden müsse, bevor man über seine Brauchbarkeit und Verwendbarkeit im praktischen Unterrichte ein begründetes und verlässliches Urtheil abgeben kann, hat sich auch bei diesem Buche wieder einmal bewährt. Verfasser dieser Zeilen, der an der Hand desselben seit seinem ersten Erscheinen bis in die Gegenwart den Lateinunterricht in den Unter- wie Oberclassen ertheilt, ist in der Lage, sein Urtheil über diese neueste Auflage dahin zusammenzufassen, dass die Mängel und Schwächen der früheren Auflagen, welche die Vorzüge des an und für sich trefflich angelegten Buches einigermaßen in Schatten stellten, glücklich überwunden sind und in A. Scheindlers Grammatik dritter Auflage nunmehr ein Lehrbuch vorliegt, welches den besten Büchern dieser Kategorie würdig an die Seite treten kann.

Die Formenlehre ist durchwegs klar und übersichtlich gruppiert und mit verständiger Beurtheilung des praktischen Bedürfnisses der Schule auf das Nothwendigste und Wichtigste beschränkt. Besonders die III. Declination, dieser Prüfstein grammatischer Darstellungskunst, ist auf Grund der sogenannten Stammtheorie in so lichtvoller Weise dargestellt, dass sie dem Schüler nicht nur theoretisch einen klaren Einblick in die Entstehung der Formen eröffnet, sondern auch die gedächtnismäßige Einprägung derselben im wesentlichen fördert. — Die sogenannten Ausnahmen zu den Genusregeln der III. Declination sind sämmtlich mit passenden, sinngemäßen Adjectiven dreier Endungen versehen, die, mit den Substantiven zugleich und fest einstudiert, ein sicheres Behalten und promptes Wiedererinnern an das irreguläre Genus derselben unterstützen. — Infolge der nunmehr wie in anderen Büchern dieser Art durchgeführten Rubricierung der Grundformen der unregelmäßigen Verba und Verweisung der gelegentlichen Bemerkungen und des phraseologischen Apparates an den Seitenrand hat die Übersichtlichkeit gerade dieser wichtigen Partie bedeutend gewonnen. Diese Einrichtung wird dem Schüler sowohl beim Studium der Formen, als auch beim Nachschlagen sehr zustatten kommen, ein nicht zu unterschätzender Vortheil, wenn man bedenkt, wie die Jugend in diesem Punkte nun einmal zur Bequemlichkeit hinneigt. Ob es sich nicht empfehlen würde, wie Recensent meint, den Phrasenschatz noch durch eine Anzahl sehr geläufiger, in den Autoren immer wiederkehrender Redensarten um etwas zu erweitern, ohne natürlich den Umfang des Buches wesentlich zu alterieren, möge dem Ermessen des Verfassers und des Herausgebers überlassen bleiben.

In der Syntax bekundet sich die verbessernde Hand des Herausgebers zunächst in Bezug auf die Textierung der Regeln. Was in der zweiten Auflage etwa noch unklar war oder für die Auffassung von Schülern auf dieser Unterrichtsstufe zu wenig deutlich hervortrat, wurde vereinfacht, vervollständigt und dem Verständnisse der Schüler nähergerückt. Auch wurden der Vollständigkeit halber da und dort Ergänzungen vorgenommen und die Citate und Verweisungen auf ähnliche oder sich berührende syntaktische Erscheinungen nach Bedürfnis vermehrt. Neu hinzugekommen sind die Übersichtstabellen über die Syntax der einzelnen Casus, die Lehrenden sowohl wie Lernenden bei der abschließenden Wiederholung gewiss gleich willkommen sein werden. Im übrigen aber verfuhr der Herausgeber mit möglichster Schonung des Überlieferten und überschritt nirgends die Grenzen des unbedingt Nothwendigen. Lobend müssen wir auch hervorheben, dass den schwierigeren Beispielen häufiger als in den früheren Auflagen die correcte deutsche Übersetzung beigesetzt ist.

Was nun die Beispiele selbst betrifft, so möge es uns an dieser Stelle gestattet sein, über diesen wichtigen Gegenstand einige vorbereitende Bemerkungen vorauszuschicken, weil wir demselben von jeher besonderes Interesse entgegengebracht haben. Es ist nämlich unseres Erachtens eine der heikelsten Aufgaben eines Grammatikers, eine solche Auswahl von Beispielen zu treffen, welche den Erfordernissen einer Schulgrammatik vollkommen entspricht. Redewendungen zwar und Wortverbindungen, die geeignet sind, als Belege für irgend eine Regel zu dienen, findet man in den Werken der Schriftsteller allerorten und mit leichter Mühe, ohne dass sie indessen auch schon in den Rahmen einer Schulgrammatik sich einfügen ließen. Das grammatische Beispiel soll nicht nur den Ausgangspunkt der syntaktischen Synthese bilden, sondern auch, indem der Schüler es fortwährend vor Augen hat und oftmals wiederholt, ganz ungezwungen und allmählich ein bleibender Schatz seines Gedächtnisses werden; es soll ihm beim Lateinschreiben und beim Übersetzen gleichsam Führer und Wegweiser sein auch dann, wenn der Wortlaut der Regel in seinem Gedächtnisse etwa verdunkelt sein sollte. Daher verlangen wir vor allem, dass das Beispiel der Schulgrammatik formell tadellos sei und zugleich auch einen bedeutungsvollen Inhalt repräsentiere. Denn der Bildungszweck soll dort nicht einseitig auf die formale Seite gerichtet sein, wo sich zugleich und zwanglos auch ein realer Gewinn erzielen lässt. Sprüche und Sentenzen, Daten aus dem Leben berühmter Männer, wichtige welt-, literar- und culturhistorische Notizen u. s. w. eignen sich dazu am besten. Weiter soll das Beispiel in möglichst schlichter Form auftreten und einen der Fassungskraft von Kindern im 12. bis 15. Jahre adäquaten, in sich geschlossenen Gedanken aussprechen, damit weitläufige sachliche oder grammatikalische Erklärungen möglichst vermieden werden und die Regel, um die es sich eben handelt, recht deutlich und bestimmt hervortrete. Mustersätze, deren sachliches Verständnis umständliche Erläuterungen voraussetzt oder die neben der zu behandelnden Regel noch anderweitige syntaktisch schwierige Probleme zu lösen geben, lenken den Unterricht vom Gegenstande zu stark ab und erscheinen demzufolge für die Schulgrammatik ungeeignet.

Aus eben diesen Gründen wenden wir uns auch, wenn auch nicht gerade principiell, gegen die poetischen Citate, sosehr wir die Eleganz poetischer Ausdrucksformen zu schätzen wissen und die Erfahrung mit anderen theilen, dass sich die gebundene Rede dem Gedächtnisse schneller und nachhaltiger einprägt als die Prosa. Denn die Dichter bieten in Hinsicht auf den Wortschatz, besonders aber auf die Wortstellung im Satze soviel Eigenthümliches und Seltsames, dass der Schüler, der das Beispiel in unserem Sinne behandelt, an den Sprachgesetzen der Prosa leicht irre werden kann oder Unstatthaftes in die Prosarede einmischt.

Prüfen wir nun nach den dargelegten Gesichtspunkten die neueste Auflage der vorliegenden Grammatik, so müssen wir zugestehen, dass sie auch nach dieser Seite hin selbst einem strengen Urtheile standzuhalten vermag. Einige allzu abstracte, inhaltlich schwierige, durch ihr allzu leb-

haftes poetisches Colorit auffällige Beispiele wurden eliminiert oder durch passendere ersetzt. Und doch scheint es uns, als ob der Herausgeber noch hätte etwas weiter gehen können. Mustersätze, wie § 100, A. 1 *Persuasit vinum, adulescentia*, oder § 122, *a*) *Improbitatis permulti sunt absoluti*, oder § 181, Z. 1 *Histiaeus, ne res conficeretur, obstitit* sind zu abgerissen und inhaltsleer, um dem Schüler mit Nutzen vorgeführt zu werden. Anderseits dürften Sätze, wie § 125 *Nulli facilius quam malo invenies parem*, oder § 188, 2 *Minus saepe pecces (peccaveris), si scias, quid nescias*, oder § 191 *Honos alit artes, iacentque ea, quae apud quosque improbantur* wegen ihres abstracten Inhaltes für Tertianer oder Quartaner kaum verständlich sein. Dichterstellen aber, wie § 106, 1 *Sequitur superbos ultor a tergo deus*, oder § 139, Z. 2 *Quo semel est imbuta, recens servabit odorem testa diu*, oder § 169, Z. 1 *Res gestae regumque ducumque et tristia bella quo scribi possent numero, monstravit Homerus* dürften, das erste wegen des poetischen *deus ultor*, das zweite wegen der gesuchten Stellung des *diu* auf den Schüler befremdlich wirken; das dritte aber erheischt, der poetischen und nachclassischen Verbindungsweise durch — *que* — *que et* gar nicht zu gedenken, einen solchen Aufwand sachlicher Erläuterung, dass es sich wohl empfehlen dürfte, ein schlichteres Beispiel dafür einzusetzen.

Was wir sonst noch vorzubringen haben, bezieht sich nur auf Einzelheiten. So dürfte in dem Beispiele § 97, 2 *Quae in urbe gerantur, mihi enuntiantur* besser *geruntur* zu schreiben sein. — § 118 Anm. könnten hinter *nostri* die Worte „unseres Wesens" in Klammer gesetzt werden. — § 119 sähen wir gern das *admiratio sui* eliminiert, dafür aber die Beispiele noch um etwas vermehrt, weil gerade dieser Genitiv sehr häufig ist und einer besonderen Einübung bedarf. — § 141 wäre bei *triennio ante, post* u. s. w. die Construction anzudeuten, im Falle hinter *ante* und *post* kein Substantiv, sondern ein Verbum steht. — Bei der Fassung der Regel: „mit *hoc tempus* bezeichnet der Redner die Gegenwart" liegt die Gefahr nahe, dass der Schüler dies auf die absolute Gegenwart, nicht auf die des Redners bezieht. — § 162 Anm. 1 wäre hinter dem Worte „Lebhaftigkeit" der Genitiv „der Erzählung" oder „der Darstellung" einzufügen. — § 171, 2 dürfte ein „Vgl. jedoch § 185 Anm. 1" nicht überflüssig sein. — Im § 176 *A*, 1, *a*) lautet die Regel: „In der zweiten und dritten Person vertritt er (der Conjunctiv) als *coniunctivus iussivus* den Imperativ, und zwar *a*) in der zweiten Pers. Sing. des Präsens bei ruhigem, leidenschaftslosem Verbote", worauf als Beispiel folgt: *Quidquid agis, prudenter agas et respice finem.* Abgesehen davon, dass dieser Hexameter kein Verbot enthält, muss der Schluss *et respice finem* den Schüler verwirren, der gerade an diesem Beispiele die Bedeutung des Conjunctivs *agas* begreifen lernen soll. Der Schluss wäre also am besten zu streichen.

Die Ausstattung des Buches ist tadellos und der Druck rein; nur auf Seite 109, Zeile 19 und 20 von oben haben wir eine störende Zusammenschiebung der Wörter bemerkt.

Wir legen das Buch mit dem Wunsche aus der Hand, dass es sich zu den bereits vorhandenen Freunden noch recht viele neue erwerben möge; vielleicht wird dadurch erreicht, dass die Steiner-Scheindler'schen Lateinischen Übungsbücher, denen die vorliegende Grammatik zugrunde gelegt ist, endlich jene allgemeine Verbreitung finden, die sie sowohl wegen ihrer praktischen Einrichtung als auch wegen der Reichhaltigkeit und Gediegenheit ihres Inhaltes mit Recht verdienen.

Wien. *Ferd. Dressler.*

Dr. Julius Keyzlar: **Theorie des Übersetzens aus dem Lateinischen,** zugleich Grundzüge einer lateinisch-deutschen Stilistik für Gymnasien. Separatabdruck aus dem 47. Jahresberichte über das k. k. Staatsgymnasium im VIII. Bezirke Wiens, 1896/97.

Man behauptet von der classischen Philologie, sie sei ein Studium, das zum Idealismus führe. In früheren, weniger drangvollen, minder

hastenden Zeitläuften konnte man sich damit begnügen. Heute wird die Welt vom Nutzen regiert, und Nutzen ist das begehrte Ziel jeder Beschäftigung. Diesem Ziele entspricht es, wenn man das Ideal mit dem Nutzen verbindet. Dadurch wird es modern, und unsere Zeit nennt ein solches Ideal ein vorzüglicheres als jenes, das dem Nutzen gegenüber blind und fremd bleibt. Auch der Philologe muss gleich dem Kaufmanne „Güter suchen" — wie leicht er sie findet, beweist Dr. Keyzlar mit seiner hochschätzenswerten und interessanten Abhandlung. Die Sprache zählt zu den köstlichsten Gütern des Menschen, die Lehre vom Ausdrucke, sei sie Stilistik oder Rhetorik, zu den bedeutsamsten Unterrichtszweigen. Erweckt der Philologe in unserem Geiste und mit den Mitteln unserer Sprache den großen, fundamentalen Geist des classischen Alterthums, lehrt er uns richtig und bestimmt sprechen, erhebt er unsere Rede in die Sphäre hellleuchtender Deutlichkeit, gibt er ihr Kraft und Wechsel und Schönheit, so dürften auch die Fanatiker für Nützlichkeitszwecke auf ihre Rechnung kommen. Man braucht nicht bis zur extremen Theorie vorzugehen, mit der „der Philosoph des Abstracten" die Animalisten so unendlich ärgerte, und zu behaupten, in der Grammatik fange der Verstand selbst an gelernt zu werden; man darf nicht so weit gehen, weil das höchst unbillig wäre. Aber ebenso ungerecht wäre es, zu leugnen, die Philologie, im Sinne Keyzlars betrieben, sei eine praktische Rede- und Denklehre eminenter Art.

Ich weiß nicht, ob neben der Überbürdungsklage, welche „empfindsame" Eltern erheben, eine andere Klage, die das Gymnasium betrifft, lauter geworden ist als die, dass die Abiturienten nicht sprechen können — und unisono hört man: die Abiturienten der Realschule können es noch weniger. Dass dieser bedauerliche Mangel bekämpft werden müsse, ist einleuchtend. Aber wie? — In erster Linie lässt sich diese Lücke wohl dadurch ausfüllen, dass die Lehrer weniger und die Schüler mehr sprechen, dass diese gezwungen werden, vollständig, bestimmt und deutlich, dass sie angeleitet werden, schön zu sprechen — und zwar in allen Gegenständen. Ein zweites Mittel ist die Ersetzung der theoretisch-mechanischen Sprachlehre durch eine praktisch-lebendige Redelehre. Der Schüler scheut sich zu sprechen, weil er unbeholfen und unsicher, weil er schwankend ist. Er zweifelt, dass er richtig spricht, deshalb schweigt er. Wie viele Mittelschüler mag es geben, die das Wort „Rechenaufgabe" nicht zu finden vermögen! Wie viele, die den Casus der Apposition, wenn er ein obliquer ist, anders setzen, als das Beziehungswort ihn fordert. Die praktische Sprachlehre, die wir im Kopfe haben müssen, wenn wir reden oder schreiben wollen, ist eine Summe von Sprachvorstellungen, die in Gruppen gegliedert sind. Die Bestimmtheit, mit welcher diese Gruppen hergestellt sind, gibt uns das Vermögen, richtig zu sprechen. Daraus ergibt es sich wieder von selbst, dass der Lehrer vor allem den Sprachschwierigkeiten mit Nachdruck und Unermüdlichkeit begegnen, dass er das einüben und wiederholen muss, worin man schwankend und unsicher zu sein pflegt. Daher ist ein besonderes Augenmerk auf die Wörter mit Rectionskraft zu richten, namentlich auf den so mannigfachen Gebrauch der Präpositionen. Eine ähnliche Schwierigkeit bieten die zahlreichen Umstandswörter inbezug sowohl auf ihre Anwendung als auch auf ihre Stellung im Satze. Sehr wichtig und nützlich ist auch die Einübung der Demonstrativa, die Unterscheidung der Synonyma, die Vermeidung der Treppensätze, beziehungsweise Häufung von Relativ- und Dass-Sätzen. Das Abstrahieren von Merkmalen, ihre Zusammenfassung zu Begriffen, das Setzen bestimmter Wörter statt unbestimmter (wie Ding!), die Erklärung der Wörter durch den Hinweis auf Ausdrücke des Gegensatzes, die Hervorhebung des Eintheilungsgrundes — all das sind Arbeiten auf dem Gebiete der praktischen Sprachlehre, welche die Redesicherheit und Redefertigkeit erzielen helfen.

Andere derartige Übungen sind: Angemessene Klimax oder Antiklimax gleichartiger Satzglieder, Vermeidung einer Reihe satzschließender Zeitwörter, der nahen Berührung gleicher Laute, Silben und Wörter, Ersetzung einer Wortart durch eine andere, Verbindung adjectivischer Attri-

bute mit Substantiven für den Ausdruck einheitlicher Begriffe, Ersetzung des leerklingenden Artikels durch Possessivpronomina u. dgl. zur Verstärkung des Ausdruckes, Einübung ständig gewordener formelhafter Redensarten, Übungen in der Wortfolge, Anwendung der Antonomasie, metaphorischer Ausdrücke, umschreibender Sätze statt der Satzglieder, Setzen kurzer Wendungen statt eines Wortschwalls, Vermeidung von Tautologien etc. etc.

Wenn die Mittelschule sich nicht entschließt, die alte theoretische Sprachlehre zu vereinfachen, um der praktischen Sprachlehre einen größeren Raum zu gewähren, dann sind und bleiben die Bemühungen der Philologen von der Art des Dr. Keyzlar vergebens, dann werden sie zu einer wahren Sisyphusarbeit. Erst der Besitz der praktischen Sprachlehre gibt die Fertigkeit und Gewandtheit, die grundlegend ist für die Art der Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche, wie sie Dr. Keyzlar will.

Erst wenn die kleinen Mühsalen und Schwierigkeiten der praktischen, deutschen Sprachlehre überwunden sind, ist der rationelle Betrieb des lateinisch-deutschen Stiles möglich, der bis zur innersten Art und Kraft der deutschen Sprache vordringen lehrt und dem Schüler, um einen Klopstock'schen Ausdruck zu gebrauchen, „die Erhebung der Sprache und ihren gewähltern Schall" verbürgt.

Paul Güßfeld sagt in seiner „Erziehung der deutschen Jugend": „Wenn Geist der angebornen Körperkraft verglichen wird, so sind Kenntnisse Turngeräthe und ist Bildung die Fähigkeit, den vorhandenen Kraftvorrath in den verschiedensten Übungen an diesen Geräthen zu bethätigen." Nun ist es aber doch wohl unbestritten, dass die höchste Bildung: Gewandtheit, Richtigkeit und Schönheit der Sprache ist. Ohne diese Fähigkeit kommt keine andere zu beherrschender Geltung. Man denke sich nur die Geographie Ritters ohne die überzeugende Art, ohne die Plastik seiner Darstellung, Peschels „Probleme" ohne das classische Gewand seiner edlen, geistsprühenden Prosa! Kein Vernünftiger wird den realistischen Disciplinen, die die Räthsel des Weltalls, die Mysterien der Natur, die Weisheit und die Kunst des Schöpfers entschleiern, Wert und Bedeutung absprechen, und doch sind ihre herrlichen Schätze ungewinnbar ohne den mächtigen Hebel einer gebildeten Sprache. Diesterweg, ein Meister der Methodik in den Realien, sagt gewiss mit Grund: Der Schüler weiß nur das recht, was er r e c h t zu sagen weiß.

Es ist dies ein Fingerzeig, dass es völlig verkehrt wäre, den Sprachunterricht durch den realistischen ersetzen zu wollen, da sich dieser erst an jenen anschließen kann, wenn er einen besseren Erfolg erstrebt, als dem Schüler *membra disiecta* auf seinen künftigen Lebensweg aufzupacken. Darin liegt es auch begründet, dass die Realschule noch weniger leistet als das Gymnasium. Die Übungen auf dem Gebiete der Sprache müssen zuerst die Geisteskraft des Schülers wecken und stärken, sollen sich auf dem realistischen Gebiete irgend welche Erfolge einstellen. Und es ist gewiss für jeden, der in den Blättern deutscher Geschichte heimisch ist, zweifellos, dass das deutsche Volk ohne die Intensität, mit der seit jeher das sprachliche Studium gepflegt und betrieben wurde, weder auf geistigem noch auch auf politischem Gebiete zu der führenden Stellung gelangt wäre, die es heute einnimmt.

Nicht das Gymnasium als solches, sondern, abgesehen von mannigfachen, misslichen socialen Verhältnissen, das Unzureichende seiner Einrichtungen, das Mangelhafte seiner Methode trägt die Schuld, wenn die Erfolge hinter unseren Wünschen und gerechten Erwartungen zurückstehen. Da ist es nun gewiss sehr dankenswert, wenn, wie dies Dr. Keyzlar in seiner programmatischen Abhandlung erstrebt, der Versuch gemacht wird, den Sprachunterricht des Gymnasiums in jenem Sinne zu vervollkommnen, dass er sein natürliches Ziel erreicht: den Weg herzustellen in die Geschichte der Entwicklung unseres Volkes, sowie das Vermögen anzusammeln: richtig, leicht und schön zu sprechen.

Allein dabei darf nicht unterschätzt werden, was die von Dr. Keyzlar vorgeführte Übersetzungsmethode der classischen Philologie selbst leistet,

was sie für das Studium der classischen Sprachen bedeutet. Da ist sie, wenigstens nach meinem Gefühle, ungemein anregend. Das lebendige Interesse, das bei einem solchen Lehrgange „die altclassischen Stunden" herbeirufen, hört mit dem Ende derselben nicht auf, sondern befruchtet aufs reichlichste die Privatlectüre. Der fleißige Betrieb der Privatlectüre aber wahrt den alten Classikern Neigung und Liebe weit über die Gymnasialjahre hinaus und vermindert die Zahl der Kritiker, die im classischen Alterthume nur den Moder des Alters erblicken. Dann hört auch für diese oft so thöricht bekämpften Disciplinen das Bedenken der Überbürdung auf, denn wo Neigung und Lust die Motoren sind, da erstirbt die Empfindung der Last. — Von ganz besonderer Bedeutung wird aber diese Übersetzungsmethode für die schriftlichen Aufgaben aus dem Lateinischen und gewiss nicht minder des Deutschen. Ich halte wenigstens solche Aufgaben, welche die Unterschiede der fremden und der Mutter-Sprache in Construction und Syntax so deutlich klarlegen, für nützlicher als folgende Themen: Vergleich zwischen dem Möros (Damon) der „Bürgschaft" und dem Pilgrim der gleichnamigen Dichtung, zwischen Schillers „Taucher" und Goethes „Fischer" einer-, dem „Jüngling am Bache" anderseits oder gar zwischen der Kunigonde im „Gang zum Eisenhammer" und der Kunigunde im „Handschuh".

Eine sehr wichtige Seite der Stillehre kommt, wie mir scheint, in der Übersetzungsmethode des Herrn Dr. Keyzlar auch zu der Geltung, die ihr zweifellos gebürt — sie lässt nämlich der Naturanlage des Schülers vollen Raum, sie hemmt nicht die Individualisierung des Stiles. Und damit hängt es eng zusammen, dass dabei die furchtbare, jedes Interesse ertödtende Monotonie und Unfreiheit der Übersetzung ferngehalten, ja geradezu vertrieben wird.

Ich denke, wenn die classischen Sprachen und deren Literaturen in dem modernen und liberalen Geiste geübt und betrieben werden, den Dr. Keyzlar in seiner Abhandlung, einem Prologe zu künftigen Übersetzungsproben, bethätigt, so wird es bald keinen Billigdenkenden mehr geben, der es über sich brächte, zu behaupten: Latein und Griechisch seien Luxusgegenstände und ihre Bevorzugung innerhalb des Gymnasialunterrichtes Parteisache der zünftigen Philologen. Möge daher diese Methode in den Kreisen der interessierten Schulmänner immer mehr Freunde und Anhänger gewinnen, dann kann es nicht fehlen, dass das „Classische" *omnium consensu capax* erklärt werde, die erste und führende Stelle im Gymnasialunterrichte zu behaupten.

Graz. *Anton Nagele.*

Die neugefundenen Lieder des Bakchylides. Text, Übersetzung und Commentar von Dr. Hugo Jurenka. Wien 1898, bei Alfred Hölder. Preis 4 fl.

Jurenkas Ausgabe ist keine kritische im engeren Sinne; sie gibt keine genaue Beschreibung des Papyrus, keine Abschätzung desselben nach seinem Werte für die Textkritik, notiert nicht sämmtliche Abweichungen, Correcturen u. dgl. Sie kann daher nicht auf eine Linie mit der kritischen Ausgabe von Blass gestellt werden, die wenige Monate vor der Jurenkas erschienen war. Obwohl der Druck von Gedicht 1—7 damals bereits abgeschlossen war, konnte der Verfasser doch noch für die übrigen Gedichte sich die Resultate der Blass'schen Ausgabe zunutze machen und seinen Text einer neuerlichen Recension unterziehen. Wenn also eine Concurrenz mit Blass, der sich ja bereits lange vor dem Erscheinen des Facsimiles mit dem Papyrus beschäftigt hatte, dem Verfasser von vornherein ferne lag, so hat er doch der Förderung der Textkritik ein rühmenswertes Bemühen gewidmet, wovon fast jede Seite des Buches Zeugnis gibt. Zweck der Ausgabe ist, durch conjecturale Ergänzungen bei strenger Wahrung des durch den Papyrus uns geschenkten Schatzes einen lesbaren Text herzustellen und durch die gegenüberstehende Übersetzung und einen beigefügten Commentar genaues Verständnis eines jeden Gedichtes zu er-

möglichen. Vorangeschickt ist eine kurze Einleitung, in welcher der Verfasser für eine gerechte Würdigung des Dichters gegenüber den geringschätzigen Urtheilen von Wilamowitz, Christ, Fraccaroli und Lipsius mit beredten Worten eintritt.

Was nun die Textgestaltung betrifft, so muss vor allem hervorgehoben werden, dass dieselbe durchgehends mit verständigem, selbständigem Urtheile und genauer Kenntnis der einschlägigen Literatur vorgenommen wurde. Ein beigefügter, sehr brauchbarer kritischer Commentar orientiert über die verschiedenen Besserungsvorschläge. An einer ganzen Reihe von Stellen hat Jurenka eigene Ergänzungen, durch Druck und spitzige Klammern als solche kenntlich gemacht, in den Text gesetzt, auch wenn dieselben keinen anderen Wert als den problematischer Vermuthungen haben, ein Verfahren, das in einer nicht rein kritischen Ausgabe nichts Bedenkliches hat. Einige besonders gelungene seien hier hervorgehoben:

7, 4 ff.: ⟨καὶ π⟩αρ ⟨Ἀλφειῷ Πέλοπός τε τάφοισιν⟩
⟨βρύον⟩τος αἱμ⟨ακουρίαις κλειναῖς ἔταξαν⟩

8, 6 ff.: ὦ Ζεῦ κεραυνεγχές, κα⟨ὶ ἐν εὐρὺ ῥέοντος⟩
ὄχθαισιν Ἀλφειοῦ τέλεσσ[ον] ⟨ες μέγιστόν οἱ γέρα⟩;
θεοδότους εὐχάς, περὶ κ[ρατ⟨ὶ⟩ τέ οἱ] ⟨θὲς⟩
γλαυκὸν κτἑ. Hier setzte Blass frg. 17 K. ein; Jurenka

hat dasselbe 19, 28 an weit passenderer Stelle eingesetzt:

Νεῖλον ἀφίκετ' ο⟨ἰστ⟩ροδίνα⟨τος ἐντέροις⟩
Ἰὼ φέρουσα παῖδ⟨α μεγ⟩αλοκλέα
Ἔπαφον, ἔνθα νι[ν] πατ⟨ὴρ Κρονίδας⟩
λινοστόλων πρύτ[ανιν] ⟨τ' ἔθηκε λαῶν⟩

Gut ist ergänzt: 9, 10 ὑφαιρεῖται ⟨φρέν' ὀρθάν⟩

10, 45 ff.: αὐλῶν ⟨καναχὰς δὲ λυρᾶντε⟩
μιγ⟨νύναι νικῶντι Μουσᾶν⟩
χρή τι⟨ν' ἁγνᾶν προφάταν.⟩

11, 20: ⟨ἦ οὔ τις ἐπιχθονίων⟩ παῖδ' . . . . . .
[ἀλ]λ' ἦ . . . . γέρας;

Freilich bleibt hier eine Schwierigkeit bestehen, denn die ἐπιχθόνιοι erscheinen ja in dem mit ἀλλ' beginnenden Gliede doch wieder als βροτοί. Ansprechend sind auch die Ergänzungen in 19, 21 ff.:

κτανεῖν τότ[ε Γᾶς] ⟨ἀναφύντ' ἐξ⟩ ὀβριμοσπόρου λ⟨έχευς⟩
Ἄργον, ἦ ῥα καὶ ⟨αἰνὰ γυῖ' ἔλυσεν⟩ ἄσπετοι μέριμ[ναι] κτἑ

Aber auch an Stellen, die uns der Papyrus in überaus kläglichem Zustande überliefert, und wo es schon ein Verdienst ist, nur annähernd den Zusammenhang zu ermitteln, ist der Verfasser vor dieser Schwierigkeit nicht zurückgeschreckt und hat wiederholt über klaffende Lücken Nothbrücken geschlagen. Es ist begreiflich, dass jedes hierüber gefällte Urtheil nur als ein ganz subjectives angesehen werden darf; von diesem Gesichtspunkte mögen die nachstehenden Bemerkungen betrachtet werden.

3, 48 ff. scheint mir Jurenkas Ergänzung nicht das Richtige getroffen zu haben; man begreift durchaus nicht, warum hier plötzlich des Eintagsmenschen und seines Aufenthaltes im Sanatorium auf Malea Erwähnung geschehen sollte. Wer weiß, ob man sich nicht vergeblich mit ΜΑΛΕΑΙ, das so gar nicht in den Zusammenhang passen will, abmüht; bieten nicht die im vorausgehenden Verse überlieferten Silben κων τε μερο und ihre Herstellung durch Blass gegenüber den Bemühungen der englischen Gelehrten ein Analogon? Auch der Ergänzungsversuch von 1, 10 ff. scheint mir recht zweifelhaft; Bakchylides spricht nicht so geschraubt, die Wortstellung ist unnatürlich, πολυκυδὲς und βαθυδείελον sind fast völlig gleichwertige Epitheta. Das gleiche gilt von der Herstellung der Verse 9, 58 ff.; dort soll χρυσεόσκαπτρ⟨ος ἀνήρ⟩ der Dichter sein, wofür Analoga fehlen; der Ausdruck παντὶ καλὸν φρονέων ist auffällig; αἰνέοι τι σὺν κ⟨λειναῖς μάχαις⟩ kann nur heißen: „Er singe etwas und auch die ruhmvollen Wettkämpfe" (nur das beweist die verglichene Stelle Bakch. 2, 4) und τι stünde saft- und kraftlos da. (Der Hinweis auf 19, 5 ist ohne Belang, denn dort heißt es: ὕφαινε . . . . τι κλεινόν.) Schwerfällig würde auch meines Erachtens die Diction 10, 4 ff. durch die vorgeschlagenen Ergänzungen;

ὀφθαλμοῖσιν könnte man überdies nur mit ἐνθῇ verbinden (bei ὄψοθεν würde man den Genitiv erwarten); dann erwartet man aber eher κόμαισι oder Ähnliches, wie die verglichene Pindarstelle deutlich zeigt. Auch begreift man nicht, warum die μέριμνα eine ἀπράκτα genannt wird; wenn der Sieg errungen ist, so war doch das Streben nicht vergeblich!

Desgleichen scheinen alle Ergänzungen in Gedicht 13, 29 ff., welche von der Voraussetzung ausgehen, dass hier neben dem Sieger auch eines Mädchens (seiner Schwester oder Braut) Lob gesungen werde, zum mindesten sehr problematisch. Denn auch Jurenka ist uns die Erklärung dieses dichterischen Seitensprunges schuldig geblieben.

Die rechtsseitige deutsche Übersetzung, welche auch den Zweck hat, den erklärenden Commentar zu entlasten, soll nach des Verfassers Worten das Original so treu als möglich wiedergeben, also auch dessen poetischen Wert zur Geltung bringen; in Hinsicht der metrischen Form bemühte er sich, ihr den Charakter einer freien Rhapsodie zu geben. Die Schwierigkeiten einer sowohl getreuen als geschmackvollen Übersetzung sind nicht zu verkennen; dass der Verfasser daher auf die gebundene Form verzichtet hat, ist begreiflich. Es muss anerkannt werden, dass an Treue Jurenkas Übersetzung nichts zu wünschen übriglässt, und dass auch die Sprache mit Geschick und Geschmack[1]) gehandhabt ist. Hier einige Proben:

ἀγλαὰν ἥβαν προλείπων: das herrliche Jungthum lassend (5, 74).

ἀδεισιβόαν Ἀμφιτρύωνος παῖδα: Amphitryons Sohn, der Recke Ohnefurcht (ibid.).

εὐπύργους Συρακόσσας: das thürmende Syracus (5, 88).

τὸν ξανθοδερκὴς πέφν' ἀωτεύοντα δράκων ὑπέροπλος: den ein funkeläugiger Drache getödtet, den ganz wehrlosen der überbewehrte (9, 8).

παῦσεν . . . . μανιᾶν ἀθέων: sie erlöste . . . . . . sie vom gottverlassenen Irrsinn (11, 66).

αἴ κε θύῃ παιηόνων ἄνθεα πεδοιχνεῖν: sei's, dass er giert, zu pflücken die Blumen (neuersonnener) Lobgesänge (16, 7).

χθόνα κατ' ἠύδενδρον: auf der baumprangenden Erde (17, 38).

θαυμαστὸς ἥρως: der wunderwerte Held (5, 34).

καλυκοστεφάνου . . . Ἀρτέμιδος: der Artemis, der Göttin im Knospenkranze (5, 48).

5, 8 ff.: βαθὺν δ' αἰθέρα ξουθαῖσι τάμνων
ὑψοῦ πτερύγεσσι ταχείαις αἰετός, εὐρυάνακτος ἄγγελος
Ζηνὸς ἐρισφαράγου, θαρσεῖ κρατερᾷ πίσυνος
ἰσχύϊ· πτάσσοντι δ' ὄρνιχες λιγύφθογγοι φόβῳ.
οὔ νιν κορυφαὶ μεγάλας ἴσχουσι γαίας, οὐδ' ἁλὸς ἀκαμάτας
δυσπαίπαλα κύματα· νωμᾶται δ' ἐν ἀτρύτῳ χάει
λεπτότριχα σὺν Ζεφύρου πνοιαῖσιν ἔθειραν, ἀρίγνω-
τος μετ' ἀνθρώποις ἰδεῖν:

„Des Äthers Tiefen mit bräunlichen Schwingen hoch durchschneidet der Aar, des weitgebietenden Zeus, des lauttosenden, Bote, vertraut in sicherer Ruhe auf herrliche Kraft: scheu duckt in Angst sich hellschwirrendes Gevögel. Doch jenen halten nicht der gewaltigen Erde Höhen, noch des unermüdlichen Meeres hochbrandende Wogen: er lenkt in des unerschöpflichen Chaos Weiten mit Zephyrs Wehen steuernd sein feinhaarig Gefieder, wohl kenntlich zu schauen unter den Menschen."

Infolge des Strebens nach möglichster Treue wurde freilich bisweilen das deutsche Gefüge etwas unklar, z. B. 10, 45; 13, 41; 5. 20, oder die Wort- und Satzstellung gekünstelt, z. B. 11, 25; 15, 3.

Den Sinn des griechischen Originals gibt die Übersetzung an folgenden Stellen meines Erachtens nicht richtig wieder: 1, 31 ff.: „Wes Ruh' nur nichtigster Dinge Sorge stört, des Zeit entschwand mit seines Lebens Spanne." Hier scheint mir vielmehr Wilamowitz (Gött. G. A. 1898, pag. 125 ff.) die Worte richtig so zu erklären: „Wer es mit dem Leben leicht nimmt, der hat wirklich das Leben, aber nur so kurz oder

[1]) Auffällig ist nur die unschöne Wendung, die öfters wiederkehrt: (er erlangte den höchsten Ruhm) „mit den Beinen" und 5, 1 die Neubildung: rossegewirbelte Syracosier.

lang als er lebt." 11, 75: „Wer rechtlichen Sinn hegt, wird allezeit preisen (εὑρήσει) unendlichen Heldenmuth der Achäer." Vielmehr: „Wer rechtlichen Sinn hegt, wird jederzeit vieltausend Beweise finden des Heldenmuthes der Achäer" — mit offenkundiger Beziehung auf den Sieger, der aus einer achäischen Pflanzstadt stammte.

Der exegetische Commentar ist sehr knapp gehalten; der Verfasser wollte nur das wirklich zum Verständnisse Nothwendige beibringen und das, was hervorragend dazu beiträgt, das Verhältnis des Dichters zu der älteren und gleichzeitigen Lyrik, insbesondere zu Pindar, aufzuhellen. Darum ist alles Elementare ferngehalten, Homer nur spärlich herangezogen, aus Kenyons Commentar nur das Unentbehrlichste wiederholt. Μέγα βιβλίον μέγα κακόν; ein weitschweifiger Commentar ist keine erfreuliche Lectüre; darum hat der Verfasser gut gethan, sich kurz zu fassen. Hie und da hätte man freilich trotzdem eine kurze Bemerkung nicht ungern gesehen, z. B. 17, 43. Die beigebrachten Belegstellen sind durchaus passend gewählt, abgesehen von dem Citate zu 9, 45 aus Pindar (O. 1, 84); unverständlich wurde die Pindarstelle O. 11, 4. die zu 5, 89 citiert wird, durch ihre gekürzte Fassung. In den den einzelnen Gedichten vorausgeschickten Vorbemerkungen überrascht zu Ged. 13 die Erwähnung der Psalychiden, die einige Zeilen vorher eine passende Stelle gefunden hätte; in der zu Ged. 18 ist der Satz: „Im Drama erscheint die Rolle u. s. w." unverständlich.

Über die metrischen Analysen zu den einzelnen Gedichten und die diesbezüglichen Erörterungen in der Einleitung und den Vorbemerkungen enthält sich Recensent angesichts der heute so divergierenden Ansichten in metrischen Dingen jeder Bemerkung. Erwähnt sei nur, dass Jurenka an der Kolometrie des Papyrus festhält und Böckhs Theorie durchzuführen versuchte.

Der sehr schwierige Druck wurde sorgfältig überwacht; außer den auf der letzten Seite gebrachten Berichtigungen sind mir nur ganz wenige typographische Versehen aufgefallen.

Wien. *Dr. Karl Prinz.*

Hölzels Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. Vierte Serie. Blatt XIII. Die Wohnung. In vierzehnfachem Farbendrucke ausgeführt. Größe des Bildes 140 : 93 *cm*. Preis des Bildes auf starkem Papiere fl. 2·50, auf Leinwand gespannt fl. 3·30, auf Leinwand gespannt mit Stäben fl. 4·30. Wien. Ed. Hölzels Verlagsbuchhandlung.

Ein behagliches, bürgerliches Heim führt uns das Bild vor. Von dem Wohnzimmer, dessen Fußboden mit Teppichen belegt ist und von dessen getäfelter Decke ein schöner Luster herniederhängt, öffnet sich zur Rechten vom Beschauer die Thür in die Küche, zur Linken springt ein Erker vor, und in der Mitte sehen wir durch die breite Thüröffnung in das Schlafgemach. Die Uhr an der Mittelwand des Wohnzimmers zeigt 1/2 nach zwölf, der Speisetisch ist gedeckt, und die Köchin tritt eben aus der Küche herein, um die Suppe auf den Tisch zu tragen. Die Mitglieder der Familie sind wohl noch bei ihrer Beschäftigung, der Großvater vor dem Tische im Lehnstuhle hält die Zeitung in der Hand, vor ihm sitzt das eine Töchterchen des Hauses auf einem Schemel mit der Puppe im Arme, neben dem Vater, der auf dem Sofa an der rechten Wand sitzt, steht der etwa zehnjährige Sohn, beide betrachten die Bilder eines Buches, die ältere Tochter übt an dem Pianino neben dem Erker, und die Frau des Hauses bettet im Schlafzimmer das kleine Brüderchen zum Mittagsschlummer. Die Einrichtungsgegenstände, die Büsten auf dem Ofen und dem Schreibtische und die Bilder an den Wänden vervollständigen den Eindruck einer behaglichen Häuslichkeit.

Das Bild will einem doppelten Zwecke dienen. Für eine untere Lehrstufe bietet es die Anschauung, an der das Wort Halt und Erfüllung findet, für eine weitere Stufe, auf der der fremdsprachliche Unterricht einsetzt, legt es einen bekannten und dem Schüler naheliegenden Stoff

auseinander, an den sich die Gespräche anknüpfen lassen. Das Bild reiht sich in würdiger Weise den Wandbildern an, welche die rührige Firma Ed. Hölzel für den Anschauungs- und Sprachunterricht bereits herausgegeben hat.

Wien. *A. Frank.*

Haardt V. v.: **Wandkarte der Planigloben.** Politische Ausgabe. (Acht Blatt mit zwei Nebenkarten.) Maßstab 1:20,000.000. Wien 1898. E. Hölzel. (Approbiert für Volks- und Bürgerschulen, Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, sowie für Mittelschulen.) (Preis unaufgespannt 5 fl., auf Leinen gespannt in Mappe 8 fl., mit Stäben 9 fl.)

Die Karte stellt sich die Aufgabe, einen Ersatz für die schon etwas veraltete Kozenn'sche Wandkarte der Planigloben zu bieten. Sie wird diesem Bestreben im vollsten Maße gerecht. In weit größerem Maßstabe als diese gehalten, gibt sie in klarer und kräftiger, jedoch nirgends aufdringlicher Darstellung ein anschauliches Bild der politischen Verhältnisse der Erde nach dem Stande des Jahres 1897. Mit Recht verzichtet sie hiebei nicht auf die Wiedergabe des Terrainbildes, welches in zartem Tone dem Flächencolorite zugrunde gelegt wurde. Die Auswahl der zur Verwendung gelangten Namen zeigt allenthalben sorgfältige, auf das Wesentlichste gerichtete Beschränkung. Neben den hauptsächlichsten Eisenbahnverbindungen verzeichnet die Karte die erste Fahrt des Columbus, die Reise Magalhães' und die Route der Fregatte Novara. Von der Angabe der wichtigsten Schiffsverbindungen wurde wohl mit Rücksicht auf die zu große Mannigfaltigkeit, welche nur störend im Bilde gewirkt hätte, verzichtet. Als willkommene Vervollständigung veranschaulichen die beiden Nebenkarten im Maßstabe 1:20,000.000 und 1:40,000.000 die Nordpolarländer und die Südpolarregion. Auch hier finden wir die für die Erschließung dieser Gebiete wichtigsten Reisen angegeben. Bei einzelnen Punkten der nördlichen Polargegenden wie bei Grant- und Grinelland treten Inconsequenzen in der Darstellung der Haupt- und Nebenkarte zutage.

Wien. *J. Müllner.*

Das alte Athen, nach eigenen Naturaufnahmen reconstruiert und in Öl gemalt von Jos. Hoffmann, in vollendetem Ölfarbendrucke getreu nach den Originalgemälden ausgeführt durch Ed. Hölzels Kunstanstalt in Wien. 68 × 92 *cm*. In fünf Bildern. Preis eines Bildes unaufgespannt 4 fl., auf Leinwand gespannt mit Stäben 5 fl. 20 kr. V. Bild. Der Hügel Museion mit dem Blicke auf das Meer.

Das Wort will in der Einbildung des Lesers durch die Angabe der wesentlichen Theile das Bild gestalten helfen, das Bild selbst durch die Aufnahme der charakteristischen Züge das Wesen des Gegenstandes zur Darstellung bringen. Das vergleichende Urtheil zwischen Gegenstand und seinem Bilde mag auch das Richtige treffen, wenn ihm die Anschauung der beiden zur Seite steht. Hoffmann gibt uns ein landschaftliches Gemälde, wie es sich von der Höhe des sogenannten Pnyxhügels im Westen von Athen dem Ausblicke gegen Piräus sich öffnet — zur Blütezeit des athenischen Staates. Im Vordergrunde der Fahrweg, der über die Höhe führt und dessen Seiten die Grabmäler umsäumen, auf dem Wege wandeln die Bürger, im Schatten der Palmen, die neben der Straße im Grunde stehen, lauscht die versammelte Menge dem Gesange eines Dichters, aus der Tiefe des Bildes grüßt der Piräus mit seinen Hafenplätzen, den Festungsmauern und Tempeln herauf, die kleine Insel Psyttaleia, der massige Gebirgsstock von Salamis, die im Hintergrunde blauenden Höhen von Argolis und Korinth verleihen dem Ganzen den Reiz, der das Auge noch heute entzückt; in den Rahmen einer schönen Natur hat der Pinsel des Künstlers ein wenig Geschichte eingezeichnet. Das Bild will dem Unterrichte dienen, und die treffliche Ausführung empfiehlt es zu dem Zwecke am besten.

Wien. *A. Frank.*

Sailer Engelbert, k. Rector der Realschule in Pirmasens: **Die Aufgaben aus der Elementar-Mathematik,** welche bei der Prüfung für das Lehramt der Mathematik und Physik an den k. bayrischen humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten in den Jahren 1873 bis 1893 gestellt wurden. (167 S.) München, Th. Ackermann, 1898.

Das vorliegende Büchlein dürfte wohl den Zweck haben, den Lehramtscandidaten Bayerns als Hilfsmittel bei der Vorbereitung für die Prüfung zu dienen. Es enthält in drei Abtheilungen im ganzen 67 Aufgaben, welche sämmtlich dem Gebiete der Geometrie mit Ausschluss der analytischen Geometrie entnommen sind. Die erste Abtheilung umfasst 24 Aufgaben aus der Planimetrie, die zweite 23 Aufgaben aus der Stereometrie und die dritte 20 Aufgaben aus der Trigonometrie. Die Aufgaben selbst sind theils Rechnungsaufgaben in Verbindung mit der Construction der betreffenden Gebilde, theils Lehrsätze, die zu beweisen sind. Die Lösung der einzelnen Aufgaben und ihre Determination ist vollständig und sehr ausführlich durchgeführt, so dass das Büchlein zum Selbststudium vorzüglich geeignet erscheint. Die meisten der Aufgaben sind übrigens von der Art, dass sie auch bei uns in den obersten Classen der Mittelschulen mit Nutzen bearbeitet werden können. Die in den Text eingedruckten 143 Figuren sind deutlich und übersichtlich.

Wien. *A. Pichler.*

Hermann Müller, k. Gymnasialprofessor a. D.: **Leitfaden zum Unterrichte in der elementaren Mathematik mit einer Sammlung von Aufgaben.** Zehnte Auflage. Neu bearbeitet von Dr. Max Zwerger, k. Studienlehrer. München, Lindauer, 1890.

Das vorliegende Lehrbuch besteht aus zwei Abtheilungen: I. Arithmetik, II. Geometrie und Trigonometrie.

Die Arithmetik umfasst den Lehrstoff der oberen Classen unserer Mittelschulen mit Ausschluss der abgekürzten Rechnungen, der Kettenbrüche und der Versicherungsrechnung. Die ersten Operationen sind mit aller Strenge ausgearbeitet, wahrer „Caviar fürs Volk". Allen Capiteln sind zahlreiche brauchbare Aufgaben angehängt, die den Hauptwert des ganzen Buches repräsentieren. Beim ersten Unterrichte in der sogenannten beweisenden und systematischen Mathematik kann nicht genug gewarnt werden vor der den Schülern zu dieser Zeit noch ganz überflüssigen und deshalb sie nur quälenden und hemmenden Strenge. Die Schüler bedürfen zunächst viel Übung im Hantieren mit Gleichungen und nur soviel Theorie, dass der Unterricht nicht in reinen Drill ausartet. Die Lehre von den algebraischen Gleichungen im Unterrichte von dem übrigen mathematischen Lehrstoffe zu trennen, halten wir deshalb für völlig verfehlt. Wenn das Lehrbuch sein System so einrichten zu müssen glaubt, kann natürlich nichts eingewendet werden; nur müssen junge Lehrer bei Gebrauch eines solchen Buches auf die Nothwendigkeit der Abweichung des Unterrichtsganges vom Lehrbuche aufmerksam gemacht werden.

Im einzelnen ist das Buch mit großer Sorgfalt gearbeitet, die Darstellung ist sehr präcis und kurz, ein Muster mathematischer Diction. Die Aufgaben sind zahlreich und gut gewählt; die angegebenen Resultate verlässlich. Neuere Aufgaben haben wir nicht gefunden.

Auch in der Geometrie ist systematischer Aufbau, strenge Beweisführung eingehalten. Wir müssen uns auch hier gegen ein Zuviel an Lehrsätzen aussprechen: gar manchmal ist es zweckmäßiger, eine geometrische Betrachtung in die Form einer Aufgabe als in die Form eines Lehrsatzes zu bringen (vgl. z. B. § 17, § 22, § 35 und 36). Übrigens enthält das Buch recht viel und recht brauchbaren Übungsstoff; in den Anleitungen zur Lösung der Aufgaben ist das richtige Maß gehalten.

Was die Anordnung des Stoffes in der Planimetrie betrifft, so scheint es uns für die Lebendigkeit des Unterrichtes besser, die Kreislehre zu theilen, so dass recht bald auch polygonale und krummlinige Gebilde zu den Übungen herangezogen werden können. In der Stereometrie dürfte ein didaktischer Fortschritt erst erzielt werden, wenn man mit den Körpern

und den an diesen bemerkbaren Eigenschaften beginnen und an diese die abstracten Sätze über Lage von Ebenen, Geraden etc. anlehnen wollte. Man käme wenigstens rascher zu dem bei weitem wichtigsten Übungsstoffe für Körperconstructionen und Berechnungen und brächte die nöthige Abwechslung in den den Schüler sonst wenig anmuthenden Gegenstand.

Die Trigonometrie participiert an den guten Eigenschaften des in Rede stehenden Buches; sie ist kurz, sehr übersichtlich und mit zweckmäßigem Übungsstoffe versehen.

Im ganzen gehört das vorliegende Lehrbuch zu den gut verwendbaren Lehrtexten der elementaren Mathematik.

Lehrbuch der Planimetrie. Für den Unterrichtsgebrauch und für das Selbststudium verfasst von Hans Hartl, k. k. Professor an der Staatsgewerbeschule in Reichenberg. Mit 216 in den Text gedruckten Figuren, einer Tabelle und zahlreichen Übungsbeispielen. Leipzig und Wien, Franz Deuticke, 1896.

In dem vorliegenden Lehrbuche können wir eine moderne Darstellung der planimetrischen Lehrsätze begrüßen: keine unnütze Verbreitung über Sätze von nur theoretischem oder systematischem Werte, zweckmäßige Behandlung der Symmetrieverhältnisse, treffliche Übungsbeispiele aus dem gewerblichen und technischen Leben.

Hinsichtlich des Lehrstoffausmaßes geht das Buch über den Umfang der Lehrtexte für obere Classen der Mittelschulen nur insofern hinaus, als es einen eigenen Abschnitt über graphisches Rechnen und einen Anhang über Maxima und Minima enthält, und insofern es auf die Flächenberechnung der Ellipse, sowie auf die Simpson'sche Formel eingeht.

Die Darstellung ist kurz und doch verständlich, die Aufgaben sind stets so mannigfaltig und derart gewählt, dass sie den Gegenstand, den sie illustrieren sollen, von verschiedenen Seiten beleuchten. Dass auch auf directe, mechanische Messmethoden Rücksicht genommen ist, mag besonders bemerkt werden.

Die Figuren sind an der richtigen Stelle, infolge zweckmäßiger Annahmen nett und durchsichtig und typographisch gut ausgeführt.

Das mit großer Sorgfalt und didaktischem Geschicke, sowie mit aller Sachkenntnis bearbeitete Lehrbuch kann als ein Fortschritt in der Lehrbücherliteratur bezeichnet und allen Collegen wärmstens empfohlen werden.

Aufgabensammlung aus der Arithmetik und Algebra. Für den Unterrichtsgebrauch und für das Selbststudium zusammengestellt und methodisch geordnet von Hans Hartl, k. k. Professor an der Staatsgewerbeschule in Reichenberg. Mit 19 in den Text gedruckten Figuren. Leipzig und Wien, Franz Deuticke, 1898. (305 S.) Preis: 1 fl. 80 kr.

Die Rechenergebnisse der Aufgaben. Mit 1 Figur. (122 S.) 1 fl. 20 kr.

Das Übungsbuch, welches uns hier vorliegt, verbreitet sich über alle Theile des Lehrpensums der oberen Classen unserer Mittelschulen. Nach einigen wenigen Fragen, welche die Rechengesetze ins Gedächtnis bringen sollen, deren Einübung eben erzielt wird, enthält jeder Absatz eine Reihe einfacherer und schwierigerer Beispiele; nach je zwei oder mehr sachlich zusammengehörigen Absätzen folgen noch zusammenfassende „Übungen"; stets ist auch gelegentlich für Stoff im „Kopfrechnen" gesorgt.

Die Auswahl der Beispiele und Übungen verräth überall den erfahrenen Lehrer, der die Bedürfnisse seiner Schüler genau kennt, die Lernenden nicht durch zwecklose Tüfteleien stört und belastet, wohl aber durch rechtzeitige Darbietung von Fällen, die erfahrungsmäßig oft missverstanden werden, Irrthümern vorbeugt. Als Ziel hat der Verfasser sicheres und flottes Rechnen, nicht das häufig beliebte beständige Überlegen der einzelnen Schritte während der Rechnung im Auge. Namentlich die einleitenden Fragen nach den Rechnungsregeln scheinen uns dies darzuthun.

Die Textaufgaben sind großentheils geometrischen, physikalischen, inclusive chemischen und technischen Inhalts und haben daher für die

Lernenden einen noch über die bloße Rechenübung hinausgehenden Wert. Nicht nur, dass dabei die physikalische und technische Grundlage ein brauchbares Wissen vermittelt, auch die Überlegungen außermathematischer Art voraus abzuthun und erst nach Ablösung des eigentlich rechnerischen Theiles der Aufgabe ans Rechnen zu gehen, werden an solchen Aufgaben am besten gelernt; ebenso bieten sie die Gelegenheiten zur Beachtung der Benennungen, beziehungsweise der Zusammengehörigkeit der Einheiten eines Maßsystems.

Im Vergleiche mit anderen Aufgabensammlungen gleichen Lehrgebietes kann hervorgehoben werden, dass namentlich in den Textaufgaben viele nicht landläufige vorkommen, so dass für den Lehrer das Übungsmaterial ein reicheres, die Auswahl eine leichtere wird. Reiche Auswahl von Aufgaben bedarf man namentlich an den Anstalten mit großer Schülerzahl, an denen schon die vielen vorgeschriebenen Prüfungen eine weitgehende Abwechslung in der Einkleidung der Fragen nöthig machen, und wo bei Mangel an Auswahl die auch von Jahrgang zu Jahrgang wünschenswerte Verschiedenheit der Fragestellung erschwert oder unmöglich gemacht ist.

Der Textierung, sowie der Correctur des Übungsbuches ist die äußerste Sorgfalt zugewendet, und Stichproben haben auch die „Resultate der Aufgaben" als verlässlich erkennen lassen. Auch die Verlagshandlung hat in Ausstattung und Preis des Buches das Ihrige gethan, um dessen Verbreitung leicht möglich zu machen, und so mag das gelungene Büchlein den Collegen bestens empfohlen sein.

Dr. Jakob Heussi, ehem. Conrector am großherzogl. Friedrich-Franz-Gymnasium zu Parchim: **Leitfaden der Physik.** Vierzehnte verbesserte Auflage. Mit 159 in den Text gedruckten Holzschnitten. Bearbeitet von H. Weinert, Braunschweig. Berlin, W. 30, O. Salle, 1897. (144 S.) Preis: 1 Mark 80 Pf.

Das vorliegende Lehrbuch der Physik enthält den Lehrstoff der unteren Classen unserer Mittelschulen. Bei der vierzehnten Auflage eines Buches verbietet eigentlich die Pietät, allzuscharfe Kritik zu üben: gleichwohl können wir nicht unterdrücken, zu constatieren, dass in dem Buche von den vielen didaktischen Fortschritten, die auf dieser Stufe des Unterrichtes in den letzten zehn Jahren gemacht worden sind, und den vielen Anregungen, welche unter anderem die allgemein verbreitete Poske'sche Zeitschrift vermittelt, nicht viel zu verspüren ist.

Die Darstellung ist an vielen Stellen weit abstracter, als die Schüler auf dieser Stufe sie vertragen, Hypothesen und Hilfsbegriffe erscheinen oft vorzeitig und dogmatisch eingeführt, der inductive Weg wird häufig nicht eingeschlagen, wo er heute anderwärts schon längst den deductiven verdrängt hat. Zur Bekräftigung unserer Behauptungen mögen ein paar Beispiele dienen.

Die Behandlung der Pendelbewegung ist ganz abstract begonnen, im weiteren wird gleich in die erste Beschreibung der Bewegung die Erklärung gemengt und diese sogar noch mit der Beachtung der Bewegungshindernisse und ihrer Folgen beschwert. Ebenso kommt uns die Behandlung der Akustik, s. z. B. S. 58, die Darstellung des Verdampfungsprocesses u. m. a. nicht hinlänglich concret vor. — Der Dichtebegriff, die Molecularkräfte, die hypothetische Wärmebewegung, die Undulationshypothese des Lichtes sind jedenfalls viel zu früh eingeführt, sie können deshalb gar nicht hinreichend motiviert werden und erscheinen wie Dogmen. Mechanik und Optik sind viel zu wenig inductiv behandelt und auch in Details erscheint die Deduction, wo füglich Induction auf dem Platze wäre, z. B. bei der Darstellung des Archimed'schen Gesetzes.

Zu diesen didaktischen Mängeln gesellen sich Fehler im Ausdrucke und sachliche Irrthümer. Einige Beispiele auch für diese Behauptung! S. 12 heißt es: „Nimmt der Hebel horizontale Richtung ein, so ist er im Gleichgewicht." — Zu S. 15: „Eine Brückenwage hat nicht zwei Brücken." — S. 17 lesen wir: „*es* (d. i. die eine Componente der Schwer-

kraft) muss am Hinabgleiten über die schiefe Ebene gehindert werden" und gleich danach „um den Körper in Ruhe, im Gleichgewicht zu halten". Ruhe und Gleichgewicht sind nicht gleichbedeutend. — Zu S. 51: „Saiten, die *C*, *D*, *E*, . . . c geben, machen nicht 1, 9/8, 5/4, . . . 2 Querschwingungen." — Zu S. 65: „Das Thermometer gibt keine Wärmemengen an." — Solcher Beispiele haben wir eine große Reihe vorgemerkt; es mögen aber hier die angeführten genügen.

Nach dem Gesagten wird das vorliegende Buch mit den bei uns gebräuchlichen Lehrbüchern gleicher Stufe nicht concurrieren können, und es dürfte fraglich sein, ob es bei dem Bestreben der deutschen Collegen nach richtiger naturwissenschaftlicher Vorbildung, welches dem unserigen dermalen ganz ähnlich ist, noch weitere Auflagen wird erleben können. Eine vollständig moderne Umarbeitung würde wohl die Beibehaltung des alten Namens kaum gerechtfertigt erscheinen lassen, wenn es auch mehr als ziemlich Mode ist, auf neue Bücher alte, voraussichtlich zugkräftige Namen zu setzen.

Wien. *Dr. Eduard Maiß.*

Verhandlungen des VIII. allgemeinen deutschen Neuphilologentages vom 30. Mai bis 2. Juni 1898 zu Wien. Herausgegeben von dem Vorstande der Versammlung (Hofrath J. Schipper). Verlag von Karl Meyer, Hannover, Berlin. 142 S. 8°.

Wenn man kurz vorher den Bericht über die VII. Jahresversammlung des Gymnasialvereines (Hum. Gymn. 1898, S. 113 ff.), darunter insbesondere den Vortrag O. Jägers „Über Stellung und Bedeutung des Griechischen im Organismus des Gymnasiums" gelesen hat, so legt man obige „Verhandlungen" mit der Überzeugung aus der Hand, dass „an der Schwelle zweier Jahrhunderte" die Gegensätze zwischen Alt- und Neuphilologen mächtig aneinanderprallen, zunächst in — Deutschland. Und weil bei uns in Österreich die Verhältnisse derzeit noch anders liegen, darum konnten die Beschlüsse des VIII. Neuphilologentages mit Recht in einer gewissen Beziehung als zwecklos bezeichnet werden (S. 87), da es sich doch hauptsächlich um die Reformanstalten Deutschlands handelte, über deren Schicksal eine größtentheils von österreichischen Schulmännern besuchte Versammlung nicht entscheiden kann. Dazu kam, dass durch die combinierte Debatte über zwei Vorträge (Wendt, Winkler) die Verhandlungen keineswegs zu einem klareren Abschlusse führten, da drei Punkte durcheinander erörtert wurden: ein rein sachlicher (Wert des Unterrichtes in den modernen Sprachen), ein allgemein pädagogischer (über Methode) und — leider auch — ein ganz persönlicher. Was den letzten Punkt anbelangt, so wäre es allerdings wünschenswert, dass sich die Referenten in solchen Versammlungen stets des Grundsatzes befleißten: *suaviter in modo*, was doppelt dann gilt, wenn Vertreter verschiedener Staatsangehörigkeit zu gemeinsamen Verhandlungen auf dem neutralen Boden der Erziehung und des Unterrichtes zusammenkommen.

Zwei Dinge scheinen mir aber aus den interessanten Unterhandlungen hervorzugehen: 1. Es werde für die Dauer nicht angehen, sich gegen den Unterricht neuerer Sprachen an Gymnasien zu verschließen, und zwar nicht nur aus dem Grunde, dass „in nicht ferner Zeit das Können einiger lebender Sprachen, wenigstens ein technisch-elementares Können derselben, so sehr Bedürfnis aller mitzählenden Glieder der Gesellschaft sein werde, dass es wie das Lesen, Schreiben und Rechnen zu den elementaren Bildungsgebieten gerechnet wird" (Münch, S. 36).

2. Man werde sich bei der Zusammenstellung des Lehrplanes von einem Nebeneinander für ein Aufeinander entscheiden müssen (Walter, S. 44 f.) — und zwar nicht nur in dem Erlernen der Sprachen —, will man allen auf uns einstürmenden, zumtheil für die Dauer nicht abzuweisenden Forderungen gerecht werden.

Endlich freute mich bei dem Studium dieser Verhandlungen noch der Hinweis auf eines: „Es ist wirklich ein Kreuz und ein Elend mit dem

ewigen Examenwesen in unseren Schulen; es kommt dabei nichts Gescheites heraus" (Schipper, S. 110). „Der Unterricht entartet auf solche Weise zu einer unfruchtbaren und quälerischen Notenmacherei" (Waitzenböck, S. 84).[1])

Aussig. *Dr. G. Hergel.*

Frommes Österreichischer Professoren- und Lehrerkalender für das Schuljahr 1898/99 (31. Jahrgang). Redigiert von Joh. E. Dassenbacher. Wien 1898.

Die Einrichtung dieses bekannten Hilfsbuches ist im ganzen die gleiche wie im Vorjahre. Für den Schematismus ist, ähnlich wie früher, der Status der vom 1. Juni 1898. Einzelne spätere Veränderungen sind wohl berücksichtigt, aber da des Schulkataloges wegen das Erscheinen des Buches zu Beginn des Schuljahres nothwendig ist, so ist die Eintheilung der Supplenten bei deren geringen Stabilität natürlich ungenau. Auch andere Fehler sind bei der Reichhaltigkeit des Inhaltes, und da Ernennungen von Professoren auch noch kurz vor Anfang des Schuljahres zu erfolgen pflegen, unvermeidlich. Das Repertorium hat mehrfache Umarbeitungen und Ergänzungen erfahren. Es kam beispielsweise hinzu der Artikel „Lehramt an nautischen Schulen", der ausführlich mitgetheilte „Lehrplan für Realschulen" und der eingehende Artikel „Studentenquartiere". Infolge dessen mussten andere Artikel, auf welche bloß verwiesen wird, verkürzt werden. Wünschenswert wäre es, wenn die Namen der bestehenden Mittelschulvereine und ihrer Vorstände, deren Adresse für manche Mittelschullehrer nicht ohne Wert ist, in dem Kalender mitgetheilt erschienen.

Die Form der Reclame für den ersten allgemeinen Beamtenverein S. 294 f. ist wenig ansprechend.

Wien. *Joh. Schmidt.*

---

1. **Die Organisation des höheren Unterrichtes in Österreich** von Dr. S. Frankfurter, Amanuensis der Universitätsbibliothek in Wien. (Sonderabdruck aus Dr. A. Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen", München 1897.)
2. **Österreichs Gymnasien** von Adolf Frantz, königlicher Oberlehrer. (Beilage zum Programme des königlichen Gymnasiums zu Strehlen 1898.)
3. **Vergleichende Statistik des Unterrichtserfolges der österreichischen Gymnasien** von Anton Malfertheiner, k. k. Professor, Wien 1897; dazu: Statistische Tabellen, ebenda.

Der Verfasser der ersten Abhandlung will eine Übersicht über das österreichische Unterrichtswesen geben und bespricht im I. Theile S. 1—15 die geschichtliche Entwicklung desselben; dann folgen die Abschnitte II. Die Lehrer S. 15—25 mit einem Nachtrage S. 67, 68, wo die neuen Gehaltsgesetze nach den ursprünglichen Ansätzen der Regierungsvorlage — die Abhandlung ist eben 1897 erschienen — aufgeführt sind, III. Prüfungen für das höhere Lehramt S. 25—30, IV. Übersicht der Lehrpläne im 19. Jahrhunderte S. 30—65, V. Schülerprüfungen und Berechtigungen S. 65—67, VI. Statistische Übersicht S. 69, VII. Aufwand und Kosten der Schulen; dann ein Anhang S. 73: Das höhere Mädchenbildungswesen und endlich Schlusswort S. 76, das einige Unterschiede zwischen den österreichischen und deutschen Schulen gleicher Gattung hervorhebt.

Der Hauptwert der Abhandlung liegt in ihrem historischen Theile, wo der Verfasser, zumtheil gestützt auf eigene Arbeiten, die geschichtliche Entwicklung der österreichischen Mittelschulen gibt. Es muthet an wie eine Erinnerung aus längst vergangener Zeit, wenn wir von Concursprüfungen für jede Lehrstelle, von Prüfungen zur Ertheilung des Privatunterrichtes etc. erfahren. — In den weiteren Abschnitten über den gegen-

[1]) So auch Winkler, S. 84, 86.

wärtigen Stand der Mittelschulen sind dem Verfasser mehrere Versehen unterlaufen, die im folgenden berichtigt werden mögen. Dazu rechnet Referent nicht den vielleicht unglücklich gewählten Ausdruck S. 22 „Gehalt. . . . der bei den wirklichen Lehrern von fünf zu fünf Jahren bis inclusive 25 Jahren um eine in die Pension einrechenbare Zulage . . . steigt." S. 27 „Eine Dissertation ersetzt eine Hausaufgabe", was in dieser apodiktischen Form nicht richtig ist; ebenda: „Für die Bearbeitung der Hausaufgaben wird eine Frist von drei Monaten gegeben", was wohl für jede einzelne Hausarbeit gilt. S. 46 „In der V. Classe ist zu lesen im zweiten Semester Ovid und eine Auswahl vornehmlich aus den Metamorphosen und den Fasti."

Abgesehen davon sind noch größere Irrthümer zu berichtigen. S. 25 „In berücksichtigungswürdigen Fällen kann bei Bemessung des Ruhegehaltes die in der Eigenschaft als Supplent zurückgelegte Dienstzeit angerechnet werden" (Gesetz vom 9. April 1870, welches am 20. März 1881 eine günstigere Fassung erhielt, die der Verfasser nicht zu kennen scheint).[1]) S. 64 „Eine Note ganz ungenügend oder zwei nicht genügend bedingt die dritte Fortgangsclasse" (?); ebenda: „Für die Sitten gelten die Noten: lobenswert, entsprechend, minder entsprechend, nicht entsprechend", wo die Note „befriedigend" gänzlich fehlt;[1]) ebenda: „Die Aufnahme für die I. Classe findet am 15., 16., 17. Juli statt" — während doch bekanntlich auch im September hiefür ein Termin angesetzt ist. S. 66 „Bei befriedigender Leistung im Schuljahre und bei der schriftlichen Maturitätsprüfung entfällt die mündliche Prüfung aus der Literatur der Unterrichtssprache" (?); ebenda: „Aus Religionslehre, Naturgeschichte und philosophischer Propädeutik wird die Durchschnittsnote des (!) Semestralzeugnisse (welcher Classen?) ins Maturitätszeugnis geschrieben." — Neben solchen Unrichtigkeiten sind auch einige Ungenauigkeiten hervorzuheben. So wäre S. 18 bei Erwähnung des Classenbuches doch anzugeben, welches die Einrichtung desselben ist, S. 45 bei Erwähnung der schriftlichen Arbeiten, dass im Gegensatze zu Deutschland Extemporalien verboten sind, S. 63 dass die locale Ausschließung eines Schülers wohl vom Lehrkörper beantragt, aber nur vom Landesschulrathe verhängt werden kann.

Abgesehen von diesen Versehen, Ungenauigkeiten und Irrthümern, die sich wohl hauptsächlich daraus ergeben, dass der Verfasser nicht selbst im Lehramte thätig ist, enthält die Abhandlung mehrere sehr richtige Bemerkungen, die zeigen, dass er mit Interesse die Entwicklung und den gegenwärtigen Stand des Unterrichtswesens verfolgt hat; dazu rechnet Referent die Bemerkungen S. 23 über das Tragen der Uniform, S. 68 die inzwischen erfüllte Erwartung, dass die Regierungsgehaltsvorlage in manchen Punkten verbessert werde, S. 76 das Schlusswort, das einige zumtheil inzwischen behobene Übelstände bespricht.

Im Anschlusse daran möge die bereits oben citierte Programmabhandlung von Frantz besprochen werden. Der Verfasser, der die Ferien gern in unserem schönen Vaterlande zubringt, hat sich die Aufgabe gestellt, das österreichische Gymnasialwesen zum Gegenstande seiner Betrachtung zu machen, zumal er meinte, „dass es für die Eltern der Schüler und für die Freunde der Anstalt interessant sein möchte, über Betrieb und Einrichtungen der Schulen des befreundeten Nachbarreiches Näheres zu erfahren". Leider hat die vorliegende Arbeit, so schätzenswert sie sonst wäre, den Nachtheil, dass der Verfasser unser Unterrichtswesen wohl nicht aus eigener Anschauung kennt, sondern aus Schriften schöpft, die zumtheil missverstanden wurden, zumtheil selbst abgeleitete Quellen sind. Dadurch erklären sich denn auch manche stärkere Irrthümer. Dazu gehören: S. 8 „Die Candidaten des höheren Lehramtes haben ein Probetriennium zu absolvieren. Nach dem ersten Jahre werden sie Supplenten, d. h. Hilfslehrer. Nach drei Jahren können sie definitiv angestellt werden." S. 9 „Mit der Versetzung in die VIII. Rangclasse sind kleine Activitätszulagen von (statt: Erhöhung

[1]) Ebenso Frantz, S. 9, resp. 14, der wohl in vielen Punkten von dieser Abhandlung abhängig ist.

der Activitätszulagen um) 40—100 fl. verbunden." S. 14 „Die Nummer II erhält derjenige Schüler, der zum Zwecke der Versetzung eine Nachprüfung in einem Fache bestehen muss." S. 15 „Für die Aufnahmsprüfung ist eine Prüfungsgebür zu entrichten", was nur für die höheren Classen gilt; umgekehrt S. 19 sind die Bemerkungen über die Stundung dahin zu ergänzen, dass diese nur für die I. Classe in Betracht kommt; ebenda ist die Behauptung, dass die Gesammtkosten der Unterhaltung der Gymnasien sich im Jahre 1896 auf $4^1/_2$ Millionen Gulden beliefen, dahin zu berichtigen (vgl. Frankfurter p. 72), dass dies für die staatlichen Anstalten gilt.

Andere Bemerkungen von Frantz, die zumtheil ein Streiflicht für die Verhältnisse der deutschen Gymnasien liefern, mögen gelegentlich der Besprechung der Broschüre von Malfertheiner angeführt werden, zumal sich Frantz auf diese Schrift mehrfach bezieht. Wer aus dem Titel auf eine rein statistische Arbeit schließen wollte, wird sich angenehm enttäuscht sehen; denn neben den mit großem Eifer zusammengetragenen statistischen Daten, welche die Bewegung der Frequenz in den Jahren 1884/85, 1889/90, 1894/95, Anzahl der absolvierten Unter- und Obergymnasiasten und die Ergebnisse der Maturitätsprüfung angeben, zunächst nach den einzelnen Kronländern S. 1—17, dann in vergleichender Zusammenstellung die Ergebnisse aller Kronländer S. 17—20 enthalten, enthält die separat erschienene 69 sehr lesenswerte Seiten umfassende Abhandlung viele Gedanken, die sich dem Lehrer aufdrängen müssen, wenn er auch nicht die äußersten empfohlenen Consequenzen ziehen will. Der Verfasser geht von der Thatsache aus, dass seit dem Erscheinen der Instructionen die Grundsätze, auf denen dieselben aufgebaut sind, wohl Gemeingut der gesammten Lehrerschaft geworden seien, dass sich also die Methode bedeutend gebessert habe, so dass selbst das Ausland unsere Errungenschaften bereitwillig anerkannt habe, und fragt, ob sich auch der Unterrichtserfolg in dem Maße gesteigert habe. Er wählt zu dem Zwecke dieser Untersuchung die mährischen Gymnasien, weil dieses Land in cultureller Beziehung einen mittleren Rang einnehme und auch in Bezug auf die Steigerung der Frequenz im letzten Quinquennium die Mitte zwischen dem höchsten und niedrigsten Procentsatze halte. Hier ergibt sich nun, dass — trotz der bedeutenden Steigerung der Frequenz — der Besuch des Obergymnasiums constant geblieben, ja sogar gegenüber 1884/85 zurückgegangen sei. Der Grund des schwachen Standes desselben, besonders die geringe Zahl absolvierter Gymnasiasten im Vergleiche zu den in die I. Classe eingetretenen Schülern scheint dem Verfasser zum großen Theile in der Überfüllung der unteren Classen zu liegen, und das einzig wirksame Mittel ist nach seiner Ansicht besondere Vorsicht bei der Aufnahme der zur Aufnahme in die I. Classe sich meldenden Schüler. Auf Grund der Statistik beweist er, dass die Einführung der Aufnahmsprüfung ihren Zweck, ein gleichförmigeres und besseres Schülermaterial der I. Classe zuzuführen, keineswegs erreicht hat, ja dass sogar gegen 1869/70 ein Rückschritt zu verzeichnen ist. Sehr richtig scheinen dem Referenten die Worte S. 31: „Kann es als ein zielbewusstes Vorgehen angesehen werden, wenn die nämlichen Lehrer, welche den Knaben auf Grund der vorgenommenen Prüfung als reif zur Aufnahme erklärt haben, ein paar Monate später denselben als unfähig wieder zu entfernen suchen? Welchen Eindruck muss es auf die Bevölkerung machen, wenn beispielsweise an einem Gymnasium zwölf, an einem anderen zwanzig Schüler die I. Classe vor Ablauf des Schuljahres verlassen?"

Mit Rücksicht darauf verlangt der Verfasser größere Strenge und Genauigkeit bei der Aufnahmsprüfung. Er bespricht dann die Überbürdungsfrage und findet einen Hauptgrund darin, dass in den einzelnen Classen Elemente sind, welche die erforderliche Reife nicht besitzen; diese Untauglichen mögen so wie bei der Aufnahmsprüfung so auf jeder weiteren Stufe ausgeschieden werden, dann werde man den Lehrern nicht den Vorwurf machen können, dass sie durch ihre Schwäche jene Klagen wegen Überbürdung verursacht hätten. Besonders gilt das für den Schluss der IV. Classe, wo alle unreifen Elemente, ohne Rücksicht auf eine eventuelle

Erklärung auszutreten, unnachsichtlich entfernt werden mögen; denn eine Nachsicht gegenüber einzelnen schädige das Ansehen der Anstalt und übe, indem die Classification im ganzen aufgebessert werden müsse, schädliche Wirkung auf die ganze Classe.

Für solche Elemente, die das Gymnasium für den geeigneten Ort halten, um sich für einen praktischen Beruf oder ein zu demselben hinführendes Studium vorzubereiten, sei die Realschule und Bürgerschule mehr zu empfehlen; endlich sollte bei gewissen Fachschulen durch eine Ausgestaltung nach unten den Aspiranten an der Schule selbst Gelegenheit geboten werden, sich die nöthigen Vorkenntnisse anzueignen.

Im weiteren Verlaufe bespricht der Verfasser die ungünstigen Resultate in der V. Classe und dann weiter bei der Matura. Er legt mit Recht das Hauptgewicht auf die schriftlichen Arbeiten aus dem Autor ins Deutsche und erkennt in diesen ein untrügliches Merkmal, das Vorhandensein der Übersetzungen bei einzelnen Schülern zu constatieren. Dann wendet er sich gegen die Vorpräparation, die an manchen Orten — er hat nach seiner Erklärung die mährischen Gymnasien im Auge — über die Instructionen bedeutend hinausgegangen sei. Nicht mit Unrecht fragt der Verfasser S. 46: „Wird derjenige, der bis dahin gewohnt war, tagtäglich so ausgiebige Beihilfe zu empfangen, imstande sein, ohne jede Anleitung eine ungelesene und noch dazu aus dem Zusammenhange gerissene Classikerstelle zu übersetzen?" Referent schließt sich in dieser Beziehung dem Vorgange bewährter Collegen an, die die Vorpräparation den Schülern nicht selbst geben, sondern unter allmählicher Heranziehung aller, auch der schwächeren Schüler, am Ende der Stunde — selbstverständlich ohne Noten — die neue Lection möglichst wörtlich übersetzen lassen. Die Präparation selbst muss dann für den nächsten Tag nichtsdestoweniger sehr gewissenhaft und genau sein, und ein Schüler, der vielleicht nach dem Gehörten Vocabeln aus dem Kopfe schriebe, würde bald merken, dass ihm das nicht durchgeht.

Ebenso wie dem Verfasser eine zu weitgehende Vorpräparation nicht angemessen erscheint, so wendet er sich auch gegen die Schülercommentare, die bei manchen Autoren dem Schüler zuviel Hilfen bieten. „Eine Behandlungsweise," sagt der Verfasser, „der classischen Lectüre, bei der es dem Schüler erspart wird, in selbstthätiger Weise in den Schriftsteller einzudringen, führt zum Dilettantismus und ist der erste Schritt zur gänzlichen Eliminierung des lateinischen und griechischen Unterrichtes; ein Gymnasium, welches seinen Schülern bei der lateinischen und griechischen Lectüre jede Anstrengung erspart, ist der Realschule nicht mehr ebenbürtig."

Zum Schlusse bespricht der Verfasser den Lehrermangel, der allerdings jetzt seit der Gehaltsregulierung, wo sich die Hörsäle wieder überfüllen, nicht mehr zu drohen scheint. Er betont den zweckmäßigen Betrieb der Privatlectüre, der sehr geeignet sei, für das philologische Studium zu begeistern und für den selbständigen Betrieb an der Universität vorzubereiten. „Wird der Sprachunterricht," meint der Verfasser S. 68, „nicht schon am Gymnasium in der Technik der Sprache sichergestellt, so würden die philologischen Lehrer den Studien an der Universität schwerlich mit Erfolg obliegen können, und auch von diesem Standpunkte aus könnte ein Ablassen von der Gründlichkeit des lateinischen und griechischen Unterrichtes für die Zukunft verhängnisvoll werden." ... Dieses Bedenken scheint dem Referenten weniger stichhältig zu sein, da z. B. auch der Unterricht in den modernen Sprachen, der ja auch für den Neuphilologen am Gymnasium beinahe gar nicht betrieben wird, trotzdem auf der Universität gute Erfolge zeitigt.

Referent ist am Schlusse des referierenden Theiles dieser Recension. Der Standpunkt des Verfassers, der meint, es müssen mit Strenge alle diejenigen Elemente vom Gymnasium ferngehalten, respective entfernt werden, die nur einen Ballast bilden, ist ja in der Theorie recht schön und ideal, aber die Wirklichkeit lässt sich mit diesen Idealen nicht vereinigen.

Das Postulat des Verfassers ist ja auch in den Verordnungen aufgestellt, vgl. Weisungen p. 7: „Bei den Versetzungen in die höheren Classen mit unbedingter Strenge zu verfahren, haben die Gymnasien für ihre unverbrüchliche Pflicht gegen die Schule und gegen die Schüler selbst anzusehen." Wenn dennoch nach des Verfassers Urtheil so viele Fälle vorkommen, wo das nicht geschieht, so zeigt dies, dass die Macht der Verhältnisse stärker ist als selbst die Verordnungen. Der Verfasser betont ja selbst ganz richtig unter den verschiedenen Rücksichten S. 30 die Bedachtnahme auf die Frequenz der Anstalt — manches schon bestehende Gymnasium wäre ja dadurch sofort dem Tode geweiht, manches im Entstehen begriffene ein todtgeborenes Kind — und auf S. 34 sagt er ganz richtig, dass wir berufen sind, die geistigen Interessen des Staates zu hüten, gegen welche locale und nationale Rücksichten nothwendig in den Hintergrund treten. Ist das aber überall und immer, z. B. in gemischtsprachigen Ländern möglich? Würden hier die Aufnahmsprüfungen mit der vom Verfasser begehrten Strenge vorgenommen werden, dann würden gerade die Fähigsten, die sich oft noch in den Untergymnasialclassen zu Vorzugsschülern entwickeln, wegen ungenügender Kenntnisse im Deutschen zurückgewiesen werden. Referent hat mehrere Beispiele im Auge, wo gerade in solchen Gegenden Schüler mit schlechter Aufnahmsprüfung dann recht gut weiterkamen und umgekehrt.

Wie ist es übrigens in Deutschland, wo viele dieser Rücksichten wegfallen? Aus dem oben besprochenen Programme von Frantz, der die Arbeit von Malf. mit Interesse gelesen hat — das beweisen mehrfache Citate — mögen dies folgende Sätze illustrieren. S. 16 bezüglich des schlechten Resultates der Prima bei uns: „Daraus ergibt sich, dass in Österreich wie bei uns viele den Anforderungen des Gymnasiums nicht entsprechend beanlagte Schüler diese Anstalten besuchen." . . . „Die ministeriellen Vorschriften verlangen ferner, dass der Prüfling bei der Aufnahme die Analyse eines einfachen Satzes zu geben weiß, eine Forderung, die bei unseren Aufnahmsprüfungen kaum überall gestellt werden dürfte." S. 17 „Malf. spricht nur über die Unterrichtserfolge der österreichischen Gymnasien. Wie steht es mit den preußischen und den Gymnasien des Deutschen Reiches? Es ist hier nicht meine Aufgabe, diese Frage zu beantworten." Das dürfte wohl bedeutungsvoll genug sein.

Referent hat die Arbeit von Malf. genauer besprochen, weil er in vielen Punkten auf gleichem Standpunkte steht, möge sie in Collegenkreisen und in maßgebenden Kreisen das entsprechende Interesse finden.

Pola. *Dr. Emil Sofer.*

Programm.

Rudolf Pretsch von Lerchenhorst: **Kartenprojectionen im allgemeinen und perspectivische Kartenprojectionen im besonderen.** 31 S. (Programm der k. k. Staatsrealschule in Elbogen 1896/97.)

Nach einigen „einleitenden Bemerkungen", welche sich über die Darstellung der Erd- und Himmelskugel auf ebenen Flächen, insbesondere über Maßstab, Terrainbezeichnung, Specialkarten, Reliefkarten u. dgl. verbreiten, werden die „Kartenprojectionen im allgemeinen" vorgeführt und die verschiedenen Gesichtspunkte erörtert, unter denen das an sich unbestimmte Problem, welches die Construction einer Karte ist, zu einem bestimmten wird. Von den zwei Hauptgruppen der Kartenprojectionen, den perspectivischen und nicht perspectivischen, wird sodann auf die „perspectivischen Kartenprojectionen" näher eingegangen, die anderen werden dem Plane und Titel der Arbeit entsprechend außer Betracht gelassen.

In zwei Hauptabschnitten werden nun *A.* „die stereographischen Projectionen", deren Anwendung hauptsächlich bei Herstellung von Planigloben sich empfiehlt, und *B.* „die orthographischen Projectionen", welche

zu astronomischen Zwecken sich besonders eignen, behandelt. In jedem dieser Abschnitte wird in je einem besonderen Capitel die Polar-, Meridian- und Horizontalprojection erörtert, und beidemal ist den theoretischen Betrachtungen eine Anzahl Aufgaben (6, beziehungsweise 5 an der Zahl) angeschlossen; mit der Darlegung der Vor- und Nachtheile der besonderen Projectionsart schließen diese Abschnitte.

In zwei sorgfältig gearbeiteten und nett ausgeführten lithographischen Tafeln sind die Constructionsresultate niedergelegt.

Die Arbeit gibt einem auch nicht in der Sache versierten Leser einen klaren Überblick über die Lösungen des Problems der perspectivischen Kartenprojection und verdient auch ihrer präcisen Sprache und ihrer abgerundeten Gestalt wegen von den Fachcollegen gelesen zu werden.

Wenn uns eine kleine Randbemerkung gestattet ist, so wäre es die, dass der Ausdruck „erster Meridian" durch den weniger zu Missverständnissen bei Anfängern führenden und mathematisch zugleich präciseren „Null-Meridian" ersetzt werden möge.

Wien. *Dr. Eduard Maiß.*

Eingelaufene Druckschriften.

F. W. Köding: **Welche Kraftleistung verwendet die Currentschrift auf die Darstellung der Sprache?** (Steglitz, Selbstverlag, 1898.) 75 Pf.

Österreichisch-Ungarische Revue. Herausgegeben und redigiert von A. Mayer-Wyde. 13. Jahrg. (Wien, XVIII., Hans Sachs-Gasse 6.) 9 fl. 60 kr. jährl.

Die Waffen nieder! Monatsschrift zur Förderung der Friedensbewegung. VII. Jahrg. (Wien, Pierson.) 3 fl. 60 kr. jährl.

Höpfner, Stadtbaurath: **Ausstattung der Schulen und Schulräume.** (Berlin, Heymann.)

Freitags Schulausgaben und Hilfsbücher für den deutschen Unterricht: **Dichter der FriderICianischen Zeit und Lessings Philotas.** Herausgegeben von Dr. M. Schmitz. (Leipzig.) Geb. 60 Pf.

Schülercommentar zu Ciceros Reden gegen Q. Cäcilius und für den Dichter Archias. Von H. Nohl. (Wien und Prag, Tempsky, 1898.) Geb. 20 kr.

Das Wetter. Meteorologische Monatsschrift. Herausgegeben von Prof. Dr. R. Aßmann. 16. Jahrg. (Berlin, Otto Salle.) 6 M. jährl.

Gaudeamus. Blätter und Bilder für die studierende Jugend. Herausgegeben von Prof. Ferd. Ginzel. (Wien, Freytag und Berndt.) Monatlich zwei Nummern, 3 fl. 25 kr. jährl.

Jos. Strigl: **Lateinische Schulgrammatik.** (Linz, Ebenhöch, 1899.) Geb. 1 fl. 30 kr.

Neubauer-Diviš: **Jahrbuch des höheren Unterrichtswesens in Österreich.** (Wien und Prag, Tempsky, 1899.) Geb. 3 fl. 60 kr.

A. Scheindler: **Lateinische Schulgrammatik.** 3. verb. Aufl. herausgegeben von J. Steiner. (Wien und Prag, Tempsky, 1898.) Geb. 1 fl. 25 kr.

Die neugefundenen Lieder des Bakchylides. Text, Übersetzung und Commentar von Dr. Hugo Jurenka. (Wien, Hölder, 1898.) 4 fl.

Hölzels Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. 4. Serie. Blatt XIII. (Wien, Hölzel.)

V. v. Haardt: **Wandkarte der Planigloben.** Politische Ausgabe. Acht Blatt mit zwei Nebenkarten. (Wien, Hölzel, 1898.)

Deutsch-Österreichische Literaturgeschichte. Herausgegeben von Dr. J. W. Nagl und Jakob Zeidler. (Wien, Fromme, 1899.) Geb. 12 fl.

E. Sailer: **Die Aufgaben aus der Elementarmathematik,** welche bei der Prüfung für das Lehramt an den bayrischen humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten in den Jahren 1873 bis 1893 gestellt wurden. (München, Ackermann, 1898.)

Bilderbogen für Schule und Haus. Herausgegeben von der Gesellschaft für vervielfältigende Kunst. II. Serie. 25 Bogen. (Wien, Selbstverlag der Gesellschaft.) Preis der Volksausgabe 1 fl. 60 kr.

Zum geplanten Repertorium.

Auf den von einigen Seiten geäußerten Wunsch hin, den Termin für Zusendung des Verzeichnisses der literarischen Arbeiten zu verlängern, erlaube ich mir zur Kenntnis zu bringen, dass ich auch die weiteren, im Laufe des zweiten Semesters mir zukommenden Verzeichnisse mit bestem Danke entgegennehmen werde. Ich bitte die Herren Verfasser, nur eine Seite des Zettels gefälligst zu benützen.

Adresse: Eger, Schanzstraße.

Dr. J. Simon,
k. k. Professor.

VII. deutsch-österreichischer Mittelschultag.

Mit Zustimmung der Mittelschulvereine hat der vorbereitende Ausschuss beschlossen, den VII. deutsch-österreichischen Mittelschultag im Jahre 1900 abzuhalten.

Der Geschäftsführer:
Feodor Hoppe.

Mittheilung der Redaction.

Die Herren Mitarbeiter erhalten von den Vorträgen, Abhandlungen und Miscellen 10 Exemplare kostenfrei zugesendet. Es steht aber den Herren Mitarbeitern frei, auf eigene Kosten eine größere Zahl von Exemplaren bei der Redaction zu bestellen.

Es wird höflichst ersucht, die Correcturen so schnell als möglich zu besorgen und an die k. und k. Hofbuchdruckerei **Jos. Feichtingers Erben in Linz** a. D. einzusenden.

Für die Redaction:
Feodor Hoppe,
III., Münzgasse 3.

Ausschreibung.

An der öffentlichen städtischen höheren Handelsschule in Reichenberg gelangen am 16. September 1899 zwei Lehrstellen zur Besetzung:

1. Die Stelle eines wirklichen Lehrers für französische und englische Sprache;
2. die Stelle eines wirklichen Lehrers für Geographie und Geschichte.

Gehalt 1400 fl. = 2800 K, Activitätszulage 250 fl. = 500 K, Dienstalterszulagen und Ruhegenuss wie an Staatsmittelschulen nach den Bestimmungen des Gesetzes vom 19. September 1898.

Befähigte Bewerber haben ihre mit den erforderlichen Belegen versehenen Gesuche spätestens bis 30. April 1899 an das Curatorium der städtischen höheren Handelsschule in Reichenberg einzusenden. Bewerber, welche auch die Lehrbefähigung für deutsche Sprache nachweisen, erhalten den Vorzug. Solchen Bewerbern, welche schon an einer anderen gleichartigen Lehranstalt mit Erfolg thätig gewesen sind, kann eine Dienstzeit bis zu fünf Jahren in Anrechnung gebracht werden.

Verantwortlicher Redacteur: Prof. **P. Maresch** in Wien.
K. u. K. Hofbuchdruckerei Jos. Feichtingers Erben, Linz.

Vorträge und Abhandlungen.

Nekrolog auf den Dir. Dr. E. Hannak

gehalten von Prof. Dr. **K. Wotke** im Vereine „Mittelschule" in Wien am 11. März 1899.

Emanuel Franz Adam Hannak[1]) ist am 30. Mai 1841 zu Teschen in Schlesien geboren. Zu Ostern 1847 kam er in die Normal-Hauptschule seines Heimatortes, die unter der Leitung eines Priesters namens Andreas Potiorek stand. Das sturmreiche Jahr 1848 gieng natürlich an dem reichbegabten Knaben nicht spurlos vorüber, wie er später gerne erzählte. Großen Eindruck machte es auf ihn und die Bevölkerung, als im Jahre 1850 infolge der Neugestaltung aller Verhältnisse der Schulrath Andreas Wilhelm in Uniform mit goldgesticktem Kragen die Schule inspicierte, während sich bisher nur der Dechant als Schulenoberaufseher bei den Schlussprüfungen einzufinden pflegte. Von 1851 bis 1859 besuchte Hannak das sogenannte katholische Gymnasium, das unter der Direction des Augustiner-Ordenspriesters Dr. Ph. Gabriel stand. Es war die Zeit gerade nach der neuen Organisation der Gymnasien, die Verhältnisse waren noch in Fluss und wenig geklärt. Sie sind am besten durch die zwei Worte „Mangel an brauchbaren Büchern und Mangel an geeigneten Lehrern" gekennzeichnet. Doch war man in Teschen besser daran als an vielen anderen Orten. Hannak hatte neben manchen recht unfähigen Lehrern auch einige sehr tüchtige: z. B. Dr. Ottokar Lorenz, den berühmten Historiker, und die späteren Gymnasialdirectoren: Johann Elsensohn (Feldkirch), Karl Wittek (Brünn, Böhm. Gymnasium), Paul Wallnöfer (Innsbruck). Ferner studierte er auch die englische, französische und italienische Sprache, die er später vollständig beherrschte. Das Studium wurde nur durch das Ertheilen von Privatlectionen ermöglicht.

An der Universität, der Hannak von 1859 bis 1863 angehörte, wurden besonders historische Vorlesungen bei Aschbach, Jäger und Lorenz besucht, da er sich die Lehrbefähigung für Geschichte erwerben wollte. Doch war er im Gegensatze zu vielen modernen Studenten bestrebt, seinen geistigen Horizont nach allen Seiten zu erweitern, und belegte deshalb auch Collegien bei Arneth (römische und griechische Antiquitäten),

[1]) Vielfache Belehrung verdanke ich dem Buche: Franz Fritsch. Biographien österreichischer Schulmänner. Wien 1897, wo S. 288 bis 337 Hannak besprochen wird.

Eitelberger (Kunstgeschichte), Boller (vergleichende Sprachenkunde), Friedrich Müller (orientalische Sprachen), Zimmermann (Philosophie). Ferner suchte er sich auch solide Kenntnisse in den classischen Sprachen zu erwerben und betheiligte sich nicht nur an den Vorträgen von Bonitz und Vahlen, sondern auch an deren Seminarübungen. Im Juli 1863 erhielt er die Approbation aus Geographie und Geschichte für das ganze Gymnasium und im Herbste des folgenden Jahres (1864) wurde er zum „*Doctor philosophiae*" promoviert.

Lehramt. Hannak wurde im October 1863 dem Professor des Wiener akademischen Gymnasiums Alois Ficker zur Einführung ins Lehramt zugewiesen. Nach seinen Schilderungen war damals das Dienen an dieser Anstalt, die unter Hocheggers Leitung stand, ganz angenehm; bedeutende Männer (Egger, Gernerth, Grüne, Hauler, Ficker, Pokorny, Schmidt) gehörten dem Lehrkörper an. Unter den Probecandidaten hatte Hannak Hartel, Franz Kürschner, Lambel und Tomaschek zu Collegen. Er blieb noch in den beiden folgenden Jahren theils als Volontär, theils als Supplent an diesem Gymnasium, im Schuljahre 1865/66 trat er in gleicher Eigenschaft an das neugegründete Communal-Realgymnasium in der Leopoldstadt über, an dem er mit Decret des Gemeinderathes vom 28. Juni 1866 zum wirklichen Lehrer ernannt wurde. Mit Erlass des k. k. Staatsministeriums vom 28. Februar 1866 erhielt er die *Venia legendi* für Geschichte der alten Welt und deren Cultur. Er hielt an der Universität bis zum Sommersemester 1872 gut besuchte Vorlesungen über diese Fächer. Gleichzeitig lehrte er an dem bekannten Mädchen-Erziehungsinstitute van Demerghels Geographie und Geschichte und erwarb sich in dieser Eigenschaft die Zufriedenheit des damaligen Schulrathes A. M. Becker in solchem Grade, dass er im Herbste des Jahres 1869 als Lehrer dieser Fächer an die soeben gegründete k. k. Lehrerinnen-Bildungsanstalt berufen wurde. Ferner bestellte ihn der Wiener Gemeinderath im October 1870 zum Lehrer der Geschichte an dem neugegründeten Pädagogium, das unter der Direction des weithin bekannten Dr. Dittes[1]) für die Fortbildung der Volksschullehrer bestimmt wurde. Das Unterrichtsministerium ernannte Hannak mit Decret vom 24. Januar 1871 und 19. October 1872 zum Mitgliede der Prüfungscommission für allgemeine Volks- und Bürgerschulen.

Als das Land Niederösterreich nach dem Vorschlage des Landesausschusses Prof. Ed. Sueß in Wiener-Neustadt ein Proseminar zur Heranbildung von Lehrern errichtete, wurde Hannak mit dessen Leitung betraut.

Die feierliche Eröffnung fand am 30. November 1873, zwei Tage vor dem Regierungsjubiläum des Kaisers, statt, zu der

[1]) Vgl. Fritsch a. a. O., Dr. Friedrich Dittes S. 204 bis 225 und Theodor Vernaleken S. 146 ff.

sich der Minister Stremayr, der Landmarschall Abt Helferstorfer und der Statthalter Baron Konrad eingefunden hatten. Vom Schuljahre 1875/76 angefangen wurde das Proseminar successive zu einer vollständigen Lehrerbildungsanstalt mit vier Classen und einer Vorbereitungsclasse erweitert. Hannak, der gleichzeitig die Functionen eines k. k. Bezirks-Schulinspectors für den Stadtbezirk Wiener-Neustadt versah, hatte sich durch Anlegung eines Schulgartens und durch intensive Pflege der Musik und des landwirtschaftlichen Unterrichtes um die Hebung seiner Anstalt sehr verdient gemacht.

Dittes hatte sich als Director des Pädagogiums nicht besonders bewährt. Er machte zuviel in Politik, die Anstalt war dem Verfalle nahe. Der Gemeinderath hatte dessen Auflösung ins Auge gefasst und sich nur auf Antrag seines Mitgliedes, des Schotten-Dir. P. Bernhard Frieb zu dessen Aufrechterhaltung entschlossen. Hannak wurde mit dessen Direction und Reorganisierung betraut; das Schuljahr 1881/82 konnte schon am 12. October eröffnet werden. Die vom neuen Leiter vorgeschlagenen Änderungen wurden durch Ministerialerlass vom 21. September 1882 bestätigt. Der Lehrcurs wurde von drei auf vier Jahre erweitert und in einen methodischen und wissenschaftlichen Curs mit je zwei Jahrgängen gegliedert. Jener ist für die Vorbereitung auf die Lehrbefähigungsprüfung, dieser für die Heranbildung von Bürgerschullehrern bestimmt und zerfällt in die drei Gruppen, welche zur Lehrbefähigungsprüfung für Bürgerschulen vorgezeichnet sind. Naturgemäß fällt dort die Hauptaufgabe Übungsschullehrern, hier aber Mittelschulprofessoren zu. Die Anstalt erreichte unter der neuen Direction eine seltene Blüte, sie zählt gegenwärtig über 400 Hörer und Hörerinnen, unter denen sich zahlreiche Angehörige slavischer Nationalität aus Croatien, Ungarn, Bulgarien, Bosnien und der Herzegowina befinden.

Hannak war ein Mann, der für die Forderungen der Zeit ein offenes Auge hatte. Und so erkannte er auch sehr bald, dass die Bildung der Frau noch viel zu wünschen lasse. Nur Bildung und Wissen kann es heute dem Mädchen ermöglichen, sich auf anständige Weise selbständig das Brot zu erwerben. Und deshalb ergriff er die Idee der Errichtung eines Mädchengymnasiums im Jahre 1891 mit Feuereifer; er übernahm gleichdessen Organisation und Leitung. Und im vergangenen Jahre führte er seine ersten Schülerinnen mit bestem Erfolge zur Maturitätsprüfung.

Schriftstellerische Thätigkeit.

Hannak war vielseitig literarisch thätig, und zwar *a*) auf dem Gebiete streng wissenschaftlicher Fragen, *b*) auf dem der Schulbücherliteratur und Pädagogik, *c*) auf dem der Schulgeschichte.

Zu der ersten Kategorie gehören die in der vom pensionierten Schulrathe Kral redigierten Zeitschrift „Die Mittelschule"

im Jahre 1863 veröffentlichte Untersuchung: „Über Quintus Fabius Victor und die römische Gründungssage", der Aufsatz im Programme des k. k. akademischen Gymnasiums (1865) „Das Historische in den Persern des Äschylos", die Habilitationsschrift „Appianus und seine Quellen", die erst 1869 bei Hölder in Wien verlegt wurde, und schließlich ein Vortrag im Docentenkränzchen „Das Museum und die Bibliotheken in Alexandrien" (Programm des Leopoldstädter Communal-Realgymnasiums 1867).

Am umfangreichsten war Hannaks Thätigkeit auf dem zweiten Gebiete. Bereits im Jahre 1869 verfasste er seine österreichische Vaterlandskunde, die er später in zwei gesonderten Ausgaben, die eine für die Unter-, die andere für die Oberstufe gliederte; von jener ist die 11., von dieser sogar schon die 12. Auflage im Gebrauche. In der Zeit von 1870 bis 1873 erschienen die Lehrbücher der Geschichte für Unterclassen der Mittelschulen; die zwei ersten Bände erlebten bereits die 11., der dritte die 8. Auflage. Diesen schlossen sich die Lehrbücher der Geschichte für die Oberclassen der Mittelschulen in den Jahren 1877, 1879 und 1881 successive an, von denen der letzte Theil in 4., die beiden vorhergehenden in 5. Auflage vorliegen. Alle diese Bücher sind bei Hölder verlegt. Hiezu kommen noch die 1879 und 1880 veröffentlichten Lehrbücher der Geschichte des Alterthums, des Mittelalters und der Neuzeit für Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten und zum Selbstunterrichte, die er infolge der Ministerialverordnung vom 31. Juli 1886, durch die der Lehrplan der Lehrerbildungsanstalten stark geändert wurde, im Jahre 1888 in 4. Auflage auf zwei Bände reducieren musste.[1])

Als Lehrerbildner wurde Hannak naturgemäß auch auf das pädagogische Gebiet geführt. So veröffentlichte er bereits in dem Österreichischen Schulboten auf Verlangen des Dir. Robert Niedergesäß einzelne Aufsätze didaktischen Inhaltes, hielt in unserem Vereine, dessen Mitglied er seit 1863/64 ist, einen Vortrag „Über den Betrieb der alten Geschichte mit Beziehung auf classische Lectüre", der eine längere Debatte hervorrief. Als man infolge der Äußerung des deutschen Kaisers, der Geschichtsunterricht müsse von Sedan nach Marathon gehen, auch bei uns die Geschichtsbücher dem entsprechend umzugestalten suchte, zeigte er in dem Vortrage „Die Reformbewegungen auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichtes in Deutschland", den er gleichfalls in unserer Mittelschule hielt, und der im VI. Jahrgange (1892), 2. Heft unserer Zeitschrift abgedruckt ist, in überzeugender Weise jedermann, dass diese Versuche in Österreich entweder nicht durchführbar oder unnöthig seien. Verwandten Inhaltes sind die Darlegungen über die Stellung der alten Geschichte im gelehrten Unter-

[1]) Für dieselben Anstalten ist auch das Lehrbuch über österreichische Geschichte und Verfassung bestimmt. Auch diese Bücher erschienen bei Hölder.

richte, die er als Correferent beim zweiten deutschen Historikertage vorbrachte, der Ostern 1894 zu Leipzig tagte. Hier ist auch passende Gelegenheit, zu erwähnen, dass Hannak den Schulrath Josef Langl zur Herausgabe seiner bekannten Bilder veranlasste und mit Friedrich Umlauft einen historischen Schulatlas bearbeitete. Gleichzeitig darf nicht die im Jahre 1891 in Wien erschienene Methodik des Geschichtsunterrichtes unerwähnt bleiben, deren letzter Abschnitt „Der Lehrer im Dienste der Geschichtswissenschaft" besonders beachtenswert ist. Ferner bearbeitete er für den Bericht über österreichisches Unterrichtswesen, den das Ministerium aus Anlass der Welt-Ausstellung herausgab, die Abschnitte über Geschichtsunterricht an Volks- und Bürgerschulen, Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten, Gymnasien und Realschulen. Vom Handelsministerium wurde er zum Specialberichterstatter über den Unterricht in der Geschichte ernannt. Nach Ablauf der Ausstellung erschien sein Bericht: „Der Unterricht in der Geschichte". Wien 1873.

Mit der Volksschule und deren Lehrern beschäftigen sich eine Reihe von Vorträgen, die Hannak in der Pädagogischen Gesellschaft und in dem von Dr. K. Schober begründeten Verein zur Förderung der Lehrerbildung hielt, die in den Zeitschriften beider Vereine niedergelegt sind. Außerdem sprach er häufig in dem Vereine der Lehrerinnen und Erzieherinnen, dann in den Lehrervereinen verschiedener Bezirke Wiens. Demselben Zwecke dient der erste Programmaufsatz des Wiener-Neustädter Proseminars (1874): „Die Lehrerbildung und das Proseminar". Hannaks Werk war auch der erste und bisher einzige Seminarlehrertag, der zu Pfingsten 1891 in Wien zusammentrat; er selbst behandelte bei dieser Gelegenheit in einer ausführlicheren Rede die sogenannte Überbürdungsfrage. Für die Industrial-Education-Association in New-York schrieb er 1889 „The Training of Teachers in Austria", wodurch das Pädagogium und sein Director in den Vereinigten Staaten weit und breit bekannt wurden.

Hannak war Historiker von Fach und Schulmann von Beruf. Kann man sich da wundern, dass seinen stets regen Geist die Geschichte der Schule interessierte? Bereits das Programm des Wiener-Neustädter Seminars vom Jahre 1879 brachte eine derartige Arbeit: „Die Reformbewegung auf dem Gebiete des österreichischen Volksschulwesens während des Jahres 1848". Als die Commune Wien zum 40jährigen Jubiläum Sr. Majestät des Kaisers ein Gedenkbuch, das die Entwicklung Wiens während dieser Regierung behandeln sollte, herauszugeben beschloss, wurde Hannak mit der Darstellung des Aufschwunges unseres Schulwesens während dieser Periode betraut. Im zweiten Bande dieses Werkes „Wien 1848 bis 1888" steht dieser Aufsatz „Die Schule" S. 1 bis 188. Hier finden wir die erste ausführliche Geschichte der Realschulen und der sogenannten Fachschulen. Wenn man noch die im vorigen

Jahre veröffentlichte Arbeit des gelehrten niederösterreichischen Landesarchivares Dr. Anton Mayer „Die Pflege der geistigen Cultur in Niederösterreich mit Ausschluss der Stadt Wien während der 50jährigen Regierung des Kaisers Franz Josef I. in den Jahren 1848 bis 1898" S. 1 bis 64 hinzunimmt, so verdankt Niederösterreich diesen beiden Männern eine derartig ausführliche Geschichte seines neueren Schulwesens, wie sie kein anderes Kronland der Monarchie hat. Auch behandelte Hannak diese und verwandte Themen in verschiedenen Vorträgen, die er in den früher angeführten Vereinen hielt. Im Jahre 1889 gab er den ersten Band, der Alterthum und Mittelalter umfasst, der bekannten Geschichte der Pädagogik von Dr. K. Schmidt in vierter, völlig umgearbeiteter und stark erweiterter Auflage heraus, während den zweiten Dr. Dittes bearbeitete.

Ferner war er ein eifriger Mitarbeiter an dem von Rein in Langensalza veröffentlichten encyklopädischen Handbuche der Pädagogik. Unter solchen Umständen wird man es wohl nur natürlich finden, dass ihn Kehrbach bei der Constituierung der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte zu Berlin in das Curatorium berief. Und als bei der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien (1892) der Plan, eine österreichische Gruppe der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte zu gründen, ins Auge gefasst wurde, da nahm sich Hannak dieser Idee mit Feuereifer an. Und er ward, als sie am 3. Mai 1894 thatsächlich ins Leben trat, ihr erster Schriftführer und gleichzeitig die Seele der Gruppe. Schon im Jahre 1893 brachten die Mittheilungen der Berliner Gesellschaft aus seiner Feder den Aufsatz: „Ein Beitrag zur Erziehungsgeschichte Kaiser Maximilians I. aus dem Jahre 1466". In den Mittheilungen unserer (österreichischen) Gruppe wird der Verfasser dieser Zeilen, da er deren zweiter Schriftführer ist, eine ausführlichere Würdigung der Verdienste Hannaks um die heimische Schulgeschichte veröffentlichen, auf die hier nur verwiesen werden soll.

Wenn sich der römische Spruch: „*Quem dii oderunt, magistrum fecerunt*" je an einem Lehrer als Lüge erwies, so war dies der Fall bei dem so unvermuthet am 27. Februar dieses Jahres uns entrissenen Dir. Hannak. Wer der Feier beigewohnt hat, die der Verein für erweiterte Frauenbildung zu Ehren des Verblichenen veranstaltet hat, und Zeuge der innigen Liebe und Verehrung war, die aus den Worten sämmtlicher Rednerinnen sprach, wer den Artikel einer früheren Schülerin „Dr. Emanuel Hannak" in der „Wiener Frauen-Zeitung" (Neues Wiener Tagblatt 19. März 1899) gelesen hat, der muss gestehen, dass auf unser altes, treues Vereinsmitglied voll und ganz die Worte passen: „Wer Liebe gesäet hat, der wird Liebe ernten."

Friedrich Nausea, Bischof von Wien, ein Kirchenfürst und Pädagoge.

Ein Beitrag zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes im humanistischen Zeitalter von **Wenzel Eymer,** k. k. Gymnasialdirector in Leitmeritz.

Die vorliegende Arbeit ist durch eine Angabe in dem Jahresberichte der „Österreichischen Gesellschaft für Erziehungs- und Schulgeschichte" für 1897 mitveranlasst worden. Während der Verfasser mit einer anderen Arbeit beschäftigt war, wurde dort (S. 13) von ihm eine Schrift über den Wiener Bischof Friedrich Nausea in Aussicht gestellt. Da nun die Nachforschungen über das darauf bezügliche Material günstig waren, so machte sich der Verfasser an die Bearbeitung desselben und gewann die Überzeugung, dass die Arbeit zur Geschichte der Pädagogik in der Humanistenzeit eine nicht unwillkommene Ergänzung bilden dürfte.

Der Name Nauseas ist ja auf kirchlich-theologischem Gebiete wohlbekannt. Schon Michael Denis sprach in seinem Werke: *Codices Manuscripti theol. bibliothecae Palatinae Vindobonensis* (1799—1802) den Wunsch aus, es möge das verdienstvolle Wirken desselben einmal entsprechend gewürdigt werden. Dieser Aufgabe haben sich theologische Schriftsteller vielfach mit Erfolg unterzogen.

Vor allem hat Th. Wiedemann in seiner „Geschichte der Reformation und Gegenreformation im Lande u. d. Enns" wertvolle Beiträge zur Biographie Nauseas geliefert, den er anlässlich der Herausgabe von dessen Büchlein *„libellus de tollendis abusibus"* als einen der talentvollsten, frömmsten, eifrigsten und gelehrtesten Bischöfe der katholischen Kirche bezeichnete.

Endlich hat, von anderen Arbeiten abgesehen, Josef Metzner in seinem mit Fleiß und Gründlichkeit gearbeiteten Buche: „Friedrich Nausea aus Waischenfeld, Bischof von Wien, Regensburg 1884" eine ausführliche Darstellung des Lebens und Wirkens Nauseas geliefert, worin seine Bedeutung auf kirchlichem Gebiete erschöpfend behandelt wird.

In der vorliegenden Schrift soll nun der Versuch gemacht werden, Nauseas Bedeutung auch auf einem anderen Gebiete, dem der Pädagogik, darzulegen, theils an der Hand seiner diesbezüglichen Schriften, theils nach seinen darauf ausgehenden Bestrebungen.

Insofern nun Friedrich Nausea durch seine homiletische Thätigkeit als Hofprediger mit dem Erzhause der Habs-

burger in Verbindung stand und seine Thätigkeit für die Heranbildung und Reform des Clerus sich von Wien aus auch auf andere österreichische Kronländer erstreckte, gewinnt die vorliegende Arbeit auch vom vaterländischen Standpunkte ein gewisses Interesse und kann demnach als ein Beitrag zur Geschichte des Unterrichtes während der Humanistenzeit in dem Rahmen der „Österreichischen Gesellschaft für Erziehungs- und Schulgeschichte" Aufnahme finden.

I. Einleitung. Allgemeines.

Die Richtungen des deutschen Humanismus.

Nicht ohne Grund führt die Geschichte an der Scheide des Mittelalters und der Neuzeit eine Reihe von Erfindungen und Entdeckungen an, die einen vollständigen Umsturz bestehender Verhältnisse bedeuteten. Als die wichtigste davon darf wohl die Buchdruckerkunst bezeichnet werden. Schon die Zeitgenossen haben die Bedeutung dieses Mittels zur Vervielfältigung und Wahrung geistiger Producte anerkannt, welches das Wissen den weitesten Kreisen der Menschheit zugänglich gemacht hat.

Eine starke geistige Bewegung machte sich gar bald im XV. und XVI. Jahrhunderte in Deutschland und dessen zugehörigen Ländern bemerkbar, wo ein reiches Städtewesen und ein tüchtiger Bürgerstand eine geeignete Grundlage bildete für eine mächtige Entwicklung des Volkes auf geistigem Gebiete. Dass eine so lebhafte Bewegung der Geister ihre Aufmerksamkeit der Ausbildung der heranwachsenden Jugend, der Schule und dem Unterrichte in erhöhtem Grade zuwendete, ist leicht begreiflich. Und so entwickelt sich nach längerer Unthätigkeit auf diesem Gebiete ein geradezu beispielloser Wetteifer der deutschen Städte und Gemeinden. In Stadt und Land wurden Schulen begründet oder vorhandene erweitert. Unzählige Gymnasien, viele Universitäten in allen Theilen des Reiches bezeugen den regen Wetteifer auf geistigem Gebiete in diesem Zeitalter deutscher Geschichte und liefern den Beweis für ein allseitiges Bildungsbedürfnis.

Diese geistige Bewegung trat bald in innigen Zusammenhang mit der in Italien neu aufgelebten und gepflegten Neigung zu den Studien der alten römischen und griechischen Schriftsteller. Zahlreiche Deutsche oblagen in Italien den sogenannten classischen Studien und verpflanzten dieselben in ihre Heimat, wo bald eine Reihe bedeutender Männer, die man Humanisten nannte, mit hingebendem Eifer auf diesem Gebiete wirkte. Unter diesen Humanisten lassen sich wieder zwei Richtungen unterscheiden, welche auch auf das Schulwesen und die Grundlagen der Volkserziehung verschieden eingewirkt haben. Die Schulen der von Gerhard Groot in den Niederlanden gestifteten „Brüderschaft vom gemeinsamen Leben" übten in letzterer Richtung einen weithin sich erstreckenden Einfluss

aus. Der spätere Cardinal Nikolaus Cusanus,[1]) der Friese Rudolf Agricola, die Westfalen Alexander Hegius, Rudolf von Langen und Ludwig Dringenberg können neben Jakob Wimpheling u. a. als die Hauptvertreter des sogenannten älteren deutschen Humanismus bezeichnet werden. Diese Männer erkannten in der geistigen Hinterlassenschaft der beiden Völker des Alterthums eines der edelsten Bildungsmittel. Sie wollten sich an den Geisteswerken derselben erfrischen und stärken, jedoch nicht bloß einseitig in Bezug auf Verstand und Geschmack, sondern auch behufs Läuterung des sittlichen Lebens, wie denn fast alle diese Männer sich durch einen reinen Sittenwandel auszeichneten. So wie den alten Kirchenvätern schwebte ihnen bei diesen Studien eine tiefere Erfassung des Christenthums vor. Deshalb standen diese älteren Humanisten auf dem Boden des Glaubens und des Kirchenthums, wiewohl sie sichtbare Übelstände und Missbräuche auf diesem Gebiete ehrlich und offen bekämpften. Über den classischen Sprachen vergaßen die älteren Humanisten aber auch ihrer Muttersprache nicht, sie hiengen an ihrem Volke und Vaterlande. Die Volksdichtung fand in diesen Männern warme Förderer und Beschützer, die theils durch Sammlung älterer, theils durch Schöpfung neuer Lieder für die Pflege der Muttersprache[2]) wirkten.

Ebenso waren diese älteren deutschen Humanisten noch begeistert für des römischen Kaisers Macht und Herrlichkeit und traten entschieden dafür ein gegen die Selbstsucht und die Sonderbestrebungen der Fürsten und Reichsstände.

Wesentlich verschieden von der angedeuteten Richtung sind die jüngeren deutschen Humanisten, als deren Hauptvertreter Desiderius Erasmus von Rotterdam zu bezeichnen ist. Als ein Mann mit den mannigfaltigsten Kenntnissen auf fast allen Gebieten des Wissens übte er durch die Vielseitigkeit und Reichhaltigkeit seiner Arbeiten, sowie durch die formvollendete Beherrschung der damaligen Gelehrtensprache, des Latein, einen weitgehenden Einfluss auf seine Zeitgenossen aus. Die meisten Universitätslehrer, Reuchlin, Ulrich von Hutten, Konrad Mutian u. a. nahmen seine Anschauungen begierig auf. Vor allem trat bei dieser Richtung eine Überschätzung der altclassischen Literatur hervor; die Form gieng über das Wesen und den Inhalt, das äußere Gewand, die Feinheit der Sprache, erschien als das Hauptziel der Bildung. Daher das Bestreben, es durch eigene Schöpfungen den vielgerühmten alten Mustern nachzuthun, ja

[1]) Eigentlich Krebs, aus Cues bei Trier gebürtig.

[2]) Wenn es bei einem dieser Männer ausdrücklich heißt: „Jeder, und wenn er alle Sprachen verstände," müsse doch diejenige Sprache vor allen schätzen, die er „bei den Eltern gesprochen, und in welcher ihm in der Jugend christliche Lehre zuerst beigebracht worden", so ist dieser Ausspruch ebenso charakteristisch für die Bestrebungen der älteren Humanisten, wie die Entrüstung Jakob Wimphelings über „Gelehrte, die sich in ihrem Dünkel soweit verstiegen zu behaupten, die Muttersprache sei nur gut für alte Weiber, Schiffer und Fahrknechte".

sie womöglich zu übertreffen. Damit gieng eine Geringschätzung der deutschen Muttersprache Hand in Hand, ein Abfall vom vaterländischen Wesen, der unter anderem in der Latinisierung der eigenen Namen so recht hervortritt.

Zu dieser Überschätzung der classischen Autoren kam eine Geringschätzung der bisherigen philosophischen und theologischen Studien, an deren Stelle, wie sich ein Zeitgenosse ausdrückt, „eine trübe Vermischung christlicher Wahrheiten und heidnischer Denkweise" platzgriff. Hatten schon die italienischen Humanisten sich gegenüber der kirchlichen Lehre lau und skeptisch verhalten, so war dies bei dem jüngeren Humanistenkreise nicht minder der Fall. Ein zersetzender, negierender Geist gegenüber der überkommenen Weltordnung erfüllte die meisten dieser Männer, der sich bald auf kirchlichem Gebiete in Streitigkeiten aller Art äußerte und schließlich zu der großen reformatorischen Bewegung führte, welche einen vollständigen Umsturz aller geistlichen und weltlichen Verhältnisse in Deutschland zur Folge hatte.

In diese Zeit einer hochgehenden geistigen Bewegung, die alle Kräfte des deutschen Volkes in Anspruch nahm, fällt das Leben und die Wirksamkeit Nauseas, der bald nach Abschluss seiner Studien durch seine homiletische Thätigkeit und seine Schriften in dieselbe eingriff. Nausea wurde bald einer der Hauptvertreter der Kirche auf dem Gebiete des deutschen Kirchenstreites. Dabei erfreute er sich ebensosehr des Vertrauens der höchsten geistlichen und weltlichen Instanzen als auch der Achtung und Anerkennung der Mitwelt, wie er denn wegen der Reinheit seines Lebenswandels, sowie ob seines redlichen Strebens und seiner friedfertigen Gesinnung auch die Achtung der Gegner sich erwarb.

Es schien nöthig und ersprießlich, wenigstens in großen Zügen ein Bild jener großen geistigen Bewegung zu geben, um dadurch den Hintergrund zu schaffen für Nauseas Beurtheilung, der ja durch seinen Bildungsgang vollkommen auf humanistischem Boden steht, bald aber die verderblichen Wirkungen einer Überschätzung des Wertes der classischen Studien erkannte. Indem er sich den theologischen Studien zuwendete, wurde er auf diesem Gebiete eine feste Säule der Kirche, ein *„acerrimus propugnator fidei"*. Dass aber Nausea schon während seiner Studienzeit die Bedeutung der Erziehung und des Unterrichtes würdigte und auch die darin bestehenden Mängel erkannte, sehen wir aus seiner diesbezüglichen Thätigkeit und aus seinen Schriften. Welche Stellung er hiebei gegenüber den Zeitgenossen einnahm, wird in den folgenden Abschnitten im einzelnen seine Darlegung finden. Doch ist seine darauf ausgehende Thätigkeit nicht vollkommen von seiner homiletisch-oberhirtlichen Wirksamkeit zu trennen und daher folgt hier eine Biographie Nauseas unter besonderer Berücksichtigung der Ziele dieser Arbeit.

II. Nauseas Leben und Wirksamkeit.

1. Familienverhältnisse und Studienzeit.

Friedrich Nausea wurde als Sohn des Wagners Grau um 1480[1]) im oberfränkischen Städtchen Waischenfeld geboren. Über seine erste Ausbildung und Studienzeit herrscht Dunkel. Nach einer wahrscheinlichen Annahme erhielt Nausea durch die Geistlichen in Waischenfeld, denen er beim Gottesdienste diente, die Anregung zum Studieren und kam später als Chorschüler an die Domschule zu Bamberg.

Von größtem Einflusse auf Nauseas Lebensgang wurden seine Beziehungen zur freiherrlich Schwarzenberg'schen Familie. Aus der Widmung einer Erstlingsschrift Nauseas[2]) können wir schließen, dass Johann von Schwarzenberg[3]) auf den gesitteten und talentierten Jüngling aufmerksam wurde und ihm Zutritt in seiner Familie gewährte.

Auf die wissenschaftliche Ausbildung und katholische Überzeugungstreue zweier Söhne des Hauses, Christoph und Paul, hat Nausea nachweislich bedeutenden Einfluss ausgeübt. Er begleitete dieselben auf die Universität und erlangte dadurch zugleich Gelegenheit zur Fortsetzung seiner Studien. Christoph, der ältere Sohn, studierte in Tübingen, der jüngere, Paul, in Leipzig. Im Jahre 1514 erscheint auch Fridericus Grawe de Waiszenfeldt in den Matrikeln der Universität Leipzig eingetragen. Ob er auch Schüler des Johannes Cochläus gewesen ist, der 1510 als Rector an der St. Sebaldus-Schule in Nürnberg wirkte, ist trotz einer handschriftlichen Erklärung Nauseas nicht mehr sicherzustellen.

Als Paul von Schwarzenberg im Jahre 1516 wegen der Pest Leipzig verließ und die Hochschule in Ingolstadt besuchte, begleitete ihn Nausea nicht, sondern dürfte eine der berühmten Schulen in Schlettstadt, Heidelberg oder Basel besucht haben,

---

[1]) Auch J. Metzner, dessen Arbeit unserer Darstellung wesentlich zugrunde liegt, vermag für Nauseas Geburtsjahr urkundliche Belege nicht beizubringen. Nach wiederholten Andeutungen Nauseas in der Schrift *„de puero litteris instituendo"* dürfte man mit Recht auf ein etwas späteres Geburtsdatum schließen. Über seine Familienverhältnisse bieten Nauseas Schriften und Briefe einigen Aufschluss. Im Elternhause herrschte ein gut christlicher Geist. Nausea selbst sorgte liebevoll für seine Angehörigen und Verwandten. Auf das gute wechselseitige Verhältnis können wir unter anderem aus einem Schreiben Nauseas schließen, worin er seinen Bruder Georg, der zu Bamberg in bischöflichen und städtischen Diensten stand, auf das gute Beispiel der Eltern verweist und ihn zur Eltern- und Geschwisterliebe ermahnt.

[2]) *Disticha Frederici Nauseae Plancicampiani Franci Orientalis in elegantissima L. Coelii Lactantii Firmiani Christianorum disertissimi opera* (1519).

[3]) Johann II. von Schwarzenberg stand als Hofmeister ursprünglich in würzburgischen, dann bambergischen Diensten. Nach seinem Übertritte zur lutherischen Lehre trat er in brandenburgische Dienste über. Johann war ein großer Freund der Wissenschaften und der Dichtkunst.

wie sich aus seinem späteren freundschaftlichen Verkehre mit den meisten deutschen Humanisten schließen lässt.

Nausea selbst schildert uns in der Widmung seiner Schrift „*De Principiis Dialectices Gorgias*" seine Studienrichtung. Er habe nach einem allgemeinen Wissen in allen Fächern getrachtet, und nachdem er sich in der Grammatik gefestigt, habe er sich vor allem der Dialectik zugewendet, welche die wahre Vermittlerin aller Wissenszweige genannt werden müsse.

Als Paul von Schwarzenberg, der sich dem geistlichen Stande gewidmet hatte, sich des Studiums halber nach Italien begab, begleitete ihn auch Nausea und zwar zuerst nach Pavia (1518). Schon im October 1519 erschienen hier seine Disticha zur Erklärung der Schriften des Lactantius, die auch einen Umschwung in seiner Studienrichtung bedeuten. Nachdem Nausea sich ursprünglich den Musen, deren Pflege, wie er selbst sagt, ihn hoch erfreute, gewidmet hatte, wandte er sich nun dem Studium der Theologie und der christlichen Philosophie zu. Der Aufenthalt Nauseas in Pavia scheint nicht über 1521 hinaus gedauert zu haben. Denn in diesem Jahre ist Nausea bereits in Padua, wo er als Lehrer der Poetik und Rhetorik wirkte, während Schwarzenberg und seine Freunde in die Heimat zurückkehrten. Schon damals zeigten sich Spuren der späteren Kränklichkeit Nauseas, hauptsächlich durch Überanstrengung hervorgerufen, wie wir aus Briefen Johanns von Schwarzenberg und aus Nauseas eigenen Angaben ersehen.[1])

Auf die rege Thätigkeit Nauseas in jener Zeit lässt eine Reihe von Schriften schließen, die auf seine Beschäftigung mit Poesie, Rhetorik und die damals auftretende pädagogische Wissenschaft hinweisen.[2])

Nachdem Nauseas Gesundheit sich wieder gebessert hatte, widmete er sich mit größtem Eifer dem Studium der Rechtswissenschaft und erhielt im Jahre 1523 an der Universität zu Padua den Doctorsgrad. Aber auch die theologischen Studien setzte er fleißig fort und brachte dieselben in Siena

---

[1]) Interessant ist unter anderem ein Distichon, in welchem er bei Aufzählung seiner Krankheitserscheinungen sagt:

*Viscera torquentur, stomachus nimium male **nauset**,*
*Hinc mihi cognomen **Nausea** rite datum est.*

Während Nausea selbst also seinen Namen, den er nach dem Gebrauche der damaligen Zeit latinisierte, mit seiner Krankheit (*nausea; nauseare* Üblichkeiten haben) in Verbindung bringt, erblicken andere, unter anderem auch Metzner im Worte Nausea (von *nauseo* es graut mir) eine bloße Übersetzung des Familiennamens Grau. Nach dem üblichen Gebrauche des Wortes im Latein erscheint wohl die erstere Deutung als die richtigere.

[2]) Hier seien nur erwähnt: *Primordia in Artem Poeticen, Carminumque Condendorum* mit dem *Syntagma de conficiendis Epistolis.* — *De quibusdam quantitatis canonibus iuxta nominum declinationum seriem.* — *Liber I. Scholiorum in singulare quoddam D. Erasmi Roterodami de octo Orationis partium constructione* und *Lib. I. Consiliorum de puero literis instituendo, Consilia XXXIV continens.* Die genannten und andere Schriften fallen in die Jahre 1521—22.

zum Abschlusse, wo er auch später zum Doctor der Theologie promoviert wurde.

2. Nausea als Prediger und Vertreter der Kirche.

Inzwischen hatten die religiösen Wirren in Deutschland einen immer weiteren Umfang angenommen. Nach verschiedenen Unterhandlungen schickte Papst Clemens VII. im Jahre 1523 den Cardinal und Erzbischof von Bologna Laurenz Campegi (Campegius) als apostolischen Legaten nach Deutschland behufs Beilegung des Reformationsstreites. Dieser berief den gelehrten und mit den deutschen Verhältnissen wohlvertrauten Nausea als Secretär an seine Seite. Nausea reiste in seinem Auftrage zu Melanchthon, um ihn zum Ausgleiche mit Rom zu bewegen; aber vergebens. Auch verfasste er eine wichtige Streitschrift vom katholischen Standpunkte für den Nürnberger Reichstag. Nach dem erfolglosen Ausgange desselben begab er sich mit Campegius nach Wien und erhielt den Titel eines *notarius Apostolicae sedis* und die Würde eines *comes Palatii Lateranensis.*

In jene Zeit fällt auch sein Besuch bei Erasmus von Rotterdam, jener merkwürdigen Humanistengestalt, deren weitverzweigte Thätigkeit in ihrem Gehalte und ihren Wirkungen noch immer nicht klargelegt ist. Noch haben wir keine erschöpfende Biographie dieses Humanistenfürsten, und je nach dem Standpunkte ist seine Beurtheilung verschieden. Aus diesem Grunde mag an dieser Stelle auf das Verhältnis Nauseas zu Desiderius Erasmus hingewiesen sein. Gerade weil Nausea ein so entschiedener Vertreter der katholischen Richtung gewesen ist, verdient sein Urtheil eine besondere Beachtung, worauf auch schon Metzner indirect aufmerksam gemacht hat.

Nausea hat den Erasmus nicht nur aus seinen Schriften, sondern auch in persönlichem Verkehre kennen gelernt. Auf dem Wege von Bologna nach Nürnberg besuchte er ihn in Basel, da Erasmus unseren Nausea schon 1523 bei seiner Anwesenheit in Padua zu sehen wünschte. Nausea verfasste auch in Wien eine Schrift, worin er den Erasmus mit vielen Gründen zu bewegen suchte, dass er an den religiösen Unterhandlungen in Speier Antheil nehme. Später verhandelte er im Auftrage des Papstes wieder mit Erasmus. Nausea vertheidigt ihn gegen seine Feinde, von denen er als Häretiker und Lutheraner ohne Grund verunglimpft werde. Erasmus habe in seinen Schriften geradezu die Unwissenheit und Verkommenheit der Sectierer gegeißelt und habe in seinen Schriften zum größten Segen für die Welt gewirkt.

In vielen Schriften Nauseas stoßen wir auf ein fast uneingeschränktes Lob des großen Mannes. Am reichsten spendet er es in der im Jahre 1536 herausgegebenen Lobrede: ***Monodia*** *ad universos Christianae pietatis professores in magnum illum laudatae felicisque memoriae* ***Erasmum Roterodamum nuper***

vita defunctum, die er von Mainz aus dem Könige Ferdinand I. widmete. Er nennt ihn *rector praeceptorque noster longe desideratissimus propter incomparabiles ipsius virtutes et dotes omnino divinas et usque ad miraculum suscipiendas.* Er selbst sei in erster Reihe geeignet, um ohne Übertreibung und Schmeichelei die Verdienste des Erasmus darzustellen; ein anderer könne schwerlich eine entsprechende Würdigung des Lebens desselben liefern. Aber auch Erasmus hatte für Nausea große Neigung und Hochachtung, wie aus seinen Briefen hervorgeht, worin er ihn unter anderem *carissimum, amantissimum, optimum suum Nauseam* nannte. Dieser sagte wieder unter anderem von ihm: *Erat enim in ipso nostro magno Erasmo sic vitae castimoniae coniuncta linguarum eruditio et humanarum divinarumque rerum omnium cognitio, ut in ipso uno homine videbatur revixisse, quicquid omnium unquam fuit optimorum doctorum.* Dass man an maßgebender Stelle mit dieser Verherrlichung des Erasmus nicht recht einverstanden war, hat Metzner[1]) nachgewiesen.

Nausea kehrte dann im Gefolge des päpstlichen Legaten nach Italien zurück, wo er über mehrere Angelegenheiten deutscher Kirchen verhandelte. Inzwischen waren ihm von Deutschland aus mehrere Pfründen angetragen worden, und er entschied sich für das Canonicat bei St. Bartholomäus in Frankfurt a. M. Aber wegen Verhetzung des Volkes konnte er die Stelle nicht antreten und wurde als Domprediger nach Mainz berufen, wo er von der Kanzel aus eine höchst segensreiche Thätigkeit entwickelte und auch durch Herausgabe seiner vielbesuchten und bewunderten Predigten literarisch thätig blieb. Wiederholt wurde er noch auf den Reichstagen zu Speier und Augsburg als Vertreter der Katholiken herangezogen, wozu er durch seine tiefen Kenntnisse und seine hervorragende Rednergabe besonders geeignet war, zumal er auch an der von den Gegnern so heftig verlangten Reform des Clerus eifrig arbeitete.

Immer stärker und weiter hatte sich der Ruhm des glaubenseifrigen und hochgelehrten Dompredigers Nausea verbreitet, und so ist es nur begreiflich, dass König Ferdinand I., der Bruder Kaiser Karls V., einen solchen Mann als Hofprediger und Rath in seiner Nähe zu haben wünschte, an dessen Homilienwerke er sich bereits erbaut hatte. Der stille Nausea aber war kein Freund der Zerstreuungen eines königlichen Hofes; auch befürchtete er bei den häufigen finanziellen Verlegenheiten Ferdinands keine Abhilfe in seinen materiellen Verhältnissen, die ohnehin nicht glänzend waren. Erst nach einigen Concessionen von Rom aus entschloss er sich zur Annahme der ehrenvollen Stelle und kam im Winter 1534/35 nach Wien, wo er vor dem Hofe und einem hochansehnlichen Zuhörerkreise eine Reihe von Predigten hielt. Im Sommer 1535 war er wieder in Mainz, theils wegen eines neuerlichen Leidens, theils aus

[1]) a. a. O. S. 26.

Unzufriedenheit mit seiner neuen Stellung, wiewohl er sich des größten Vertrauens des Königs Ferdinand erfreute. Auch Papst Paul III. hatte seine Bedeutung für die Kirche in einem eigenhändigen Schreiben anerkannt, ihm sein eigenes Bildnis übersendet und überdies neben einer einträglichen Pfründe in Würzburg eine jährliche Pension von 1000 Goldgulden zugesichert.

In den Jahren 1535, 1536 und 1537 hielt Nausea als Domprediger abwechselnd in Wien, Innsbruck und Prag seine Predigten, zog sich aber dann wieder als vielgefeierter Kanzelredner nach Mainz zurück, da er infolge Überanstrengung neuerlich leidend geworden war.

Anfangs des Jahres 1538 erwählte Bischof Faber [1]) von Wien seinen Freund Nausea zum Coadjutor und wurde hierin vom Könige Ferdinand beim Papste unterstützt, welcher nach längeren Unterhandlungen seine Zustimmung gab. Auch in seiner neuen Stellung war Nausea noch als Prediger in Wien und in anderer Richtung gegen die Protestanten thätig, namentlich durch Herausgabe einer katholischen Postille, [2]) welche die vielen im Umlaufe befindlichen protestantischen Büchlein dieser Art verdrängen sollte.

Dem Zuge der damaligen Zeit gemäß sollte der deutsche Religionszwist durch Zwiegespräche der hervorragendsten Vertreter beider Richtungen beigelegt werden. Nausea folgte sowohl dem Rufe des Papstes als dem Wunsche König Ferdinands; außerdem war die öffentliche Meinung in katholischen Kreisen für Nausea als Vertreter günstig. Unter anderem forderte Nausea durch eine eigene Schrift: *Hortatio ad ineundam in Christiana religione Concordiam* (Mainz 1540) zur Einigung auf, weil sonst das Christenthum in Deutschland zugrunde gehen müsste. Er wies dabei auch auf das traurige Beispiel Böhmens hin, das seit den Hussitenkriegen sich nicht mehr erholt habe. In Worms fanden in jener Zeit Colloquien hervorragender Vertreter statt. Doch lag Nausea damals an einem Steinleiden krank. Auch an dem Religionsgespräche in Regensburg betheiligte er sich nicht.

3. Nausea als Bischof von Wien.

Als am 21. Mai 1541 Bischof Faber in Baden bei Wien starb, wurde Nausea sein Nachfolger. Papst Paul III. schrieb ihm, dass er sich freue, einen so ausgezeichneten Mann, auf

---

[1]) Johann Faber war 1478 zu Leutkirchen in Schwaben geboren als Sohn eines Schmiedes, wonach er auch seinen Familiennamen Heigerlin in Faber abänderte. Nach Bekleidung mehrerer geistlichen Stellungen in Südwestdeutschland wurde er 1523 Rath des Erzherzogs Ferdinand, dann Propst in Ofen und im Jahre 1531 Bischof von Wien. Er hat verschiedene Werke, meist polemischen Inhaltes, hinterlassen.

[2]) *Catholicarum in totius anni tam de tempore quam de Sanctis Evangelia Postillarum et Homiliarum Epitome.* Leipzig 1539. Vgl. das Nähere bei Metzner S. 54 u.

den er sein ganzes Vertrauen setze, als Nachfolger Fabers zu sehen. Nauseas Thätigkeit in seiner oberhirtlichen Stellung war ebenso eifrig und ausgebreitet als angestrengt und dornenvoll. Der Fortschritt des Protestantismus in den habsburgischen Erbländern, der namentlich am Adel eine große Stütze fand, der Mangel an geeigneten Priestern, selbst finanzielle Schwierigkeiten aller Art ließen ihn seiner Würde nicht recht froh werden. Auch die Ungnade König Ferdinands traf ihn durch einige Zeit. Aber Nausea gieng mit Muth daran, in den verworrenen Verhältnissen Ordnung zu schaffen. Unermüdlich wirkte er als Prediger im Stephansdome zu Wien, suchte dem Priestermangel durch passende Einrichtungen an der Wiener theologischen Facultät abzuhelfen, zur Hebung und Pflege der häuslichen Andacht durch eigene Schriften in deutscher Sprache beizutragen. Er lenkte aber seine prädicatorische Thätigkeit auch bis nach Böhmen und Schlesien gegen die Utraquisten und sorgte von Wien aus für geeignete Priester in diesen beiden Ländern. Nausea erkannte auch die Bedeutung der Jesuiten für die Bekämpfung der Häresien und die Wiederbelebung der theologischen Studien.[1])

Zur endgiltigen Beilegung des Kirchenstreites wurde im Einverständnisse mit den Protestanten ein allgemeines Concil in einer norditalienischen Stadt bestimmt. Nachdem schon im Jahre 1536 Mantua, 1538 Vicenza in Aussicht genommen war, wurde endlich, da das Regensburger Interim keinen Frieden herbeigeführt hatte, das Concil für das Jahr 1542 nach Trient festgesetzt. Von den deutschen Theologen war auch Nausea zu den Vorberathungen nach Rom berufen worden. In dieser Zeit trat er mit einer verdienstvollen Arbeit, dem *Catechismus catholicus,* an die Öffentlichkeit, in dem er einerseits die Wahrheiten der katholischen Kirche beleuchtete und anderseits die Schönheit des katholischen Cultus gegenüber dem nüchternen Protestantismus hervorhob. In anderen auf das Concil bezüglichen Schriften nahm Nausea einen versöhnlichen Standpunkt gegenüber den Protestanten ein und war in der Form zu weitgehenden Zugeständnissen bereit. Die Eröffnung des Concils, für welches König Ferdinand I. unseren Nausea als seinen Vertreter wünschte und bestimmte, verzögerte sich neuerdings, es wurden andere Orte, darunter Regensburg und Köln vorgeschlagen. Eine Zeit lang tagte das Concil in Bologna, bis es endlich 1551 definitiv nach Trient bestimmt wurde, wobei Nausea und der Bischof von Agram als Vertreter König Ferdinands fungierten. Leider wurde Nausea bald von dem in Trient herrschenden Fieber ergriffen und starb am 6. Februar

[1]) Es kann an diesem Orte nur in großen Zügen auf Nauseas Verdienste um die katholische Sache hingewiesen werden. Vgl. über seine Thätigkeit als Bischof von Wien die eingehenden Forschungen von Th. Wiedemann in seiner „Geschichte der Reformation und Gegenreformation im Lande u. d. Enns".

1551. Seine irdische Hülle wurde von Trient nach Hall in Tirol gebracht und von da zu Wasser nach Wien überführt. Hier wurde Nausea seinem letzten Wunsche gemäß vor dem sogenannten St. Marcus-Altare im Stephansdome zu Wien beigesetzt. Noch jetzt finden sich in der Kathedrale Erinnerungen an ihn.

4. Würdigung seines Charakters und seiner wissenschaftlichen Thätigkeit.

Nauseas Bild wäre unvollkommen, wollten wir nicht auf seinen Charakter und den großen Umfang seines Wissens auf allen Gebieten wenigstens hinweisen, das ihm geradezu den für jene Zeit so ehrenvollen Namen eines Polyhistors eintrug. Sein sittlicher Wandel war unantastbar. Ein Zeitgenosse nannte seinen bischöflichen Hof „eine Schule der Tugenden und eine sichere Pflanzstätte guter Sitten". Nausea übte werkthätige Liebe durch Unterstützung oder durch Fürsprache, obwohl er oft bittere Erfahrungen machte. Viele trübe Stunden bereiteten ihm seine oft misslichen finanziellen Verhältnisse, wozu die häufigen Auslagen für seine literarischen Arbeiten nicht unbedeutend beitrugen. Niemals geizte er nach kirchlichen Würden, am liebsten war ihm die Kanzel und das Studium. Durch seine homiletische Thätigkeit und seine apologetischen Schriften hat er Tausende dem katholischen Glauben erhalten und viele zurückgewonnen. Als Kenner der hl. Schrift und Meister in der Exegese wusste er unter Anwendung passender Beispiele aus der heiligen und profanen Geschichte die Pflichtenlehre und den katholischen Glauben so recht vor Augen zu führen. Die Schultheologie der Scholastiker befriedigte ihn nicht, er wandte sich der hl. Schrift und den Kirchenvätern zu und erklärte die Vernachlässigung dieses Studiums als eine Hauptursache des Sittenverfalles unter dem Clerus.

Die humanistischen Studien schätzte und betrieb Nausea als Mittel zum Zwecke, insofern sie dem Dienste Gottes und der Theologie förderlich erschienen. Wie schon Wimpheling und andere kirchentreue Humanisten erkannte er, dass die stolze Selbstüberhebung und Einseitigkeit des jüngeren Humanismus eine Quelle der Verirrungen und Ausartungen auf kirchlichem und staatlichem Gebiete bilde.[1]) Dialectik, Rhetorik sind Dienerinnen der Wahrheit und des Rechtes, der Unterricht ist dem Dienste Gottes bestimmt.

---

[1]) So unter anderem in der Schrift: *Qui scriptores sub haec novissima tempora tuto sint a clericis et laicis legendi* (1529). „*Interim tamen haud silentio transierim, quam non modica litterarum saecularium occasione incommoda ecclesiae obvenerint, dum turgidi quidam inani nimirum* **vento superbiae sola scientiae** *possessione suffulti prava dogmata vel ob populi favorem emerendum sectatorumque ambitum vel ob pecuniae questum sparserint. Unde haereses cum vanae tum perniciosae plurimaeque impietates suam coeperunt originem habere.*"

Erstaunlich ist die Menge seiner Arbeiten auf fast allen Gebieten der Wissenschaft, die hier kaum angedeutet werden können. Die Rechts- und Sprachwissenschaften nehmen daran ebenso theil wie die Geschichte und die Naturwissenschaften. Und es gereicht Nausea, dem scharfsinnigen Theologen, zum besonderen Ruhme, den Wert gerade der Naturwissenschaften auch für die Kirche erkannt zu haben, wenn er z. B. in der Widmung seiner *Libri Mirabilium Septem* (Köln 1532) bemerkt, dass die berühmtesten Theologen alter und neuer Zeit diese Wissenschaften betrieben hätten, und dass ohne naturwissenschaftliche Kenntnisse sich die hl. Schrift oft schwer verstehen lasse. Er bezieht sich auf Basilius den Großen, Gregor von Nazianz, Gregor von Nyssa, Seneca, Aristoteles, Plato und die beiden Plinius.

Nicht ohne Erwähnung soll hier bleiben Nauseas Stellung zur Astrologie, weil dies für die Anschauungen seiner Zeit bezeichnend ist. Diese Hingabe des Geistes an abergläubische Vorstellungen und Ideen beherrschte damals die große Masse der Gelehrten, wie ja bekanntlich auch Luther und Melanchthon ihrem Banne unterlagen.[1] Und es ist psychologisch merkwürdig, dass gerade Vertreter der Medicin und Theologie der Astrologie vertrauten. Die Ärzte suchten den Einfluss der Gestirne zur Heilung ihrer Kranken zu benützen, die Theologen liebten es, durch Himmelszeichen die Geschicke vorauszusagen und besondere Himmelserscheinungen als Strafe für ein sündiges Leben hinzustellen. Anders bezeichnete Nausea das Treiben der Astrologen als eine wahre Pest, welcher Fürsten und Könige ein Ende machen sollten. Er betonte, dass Gott allein der Schöpfer und Regierer der Welt sei, der die Zukunft vorher wisse, aber auch durch Zeichen am Himmel und auf der Erde auf große Ereignisse aufmerksam mache und die Menschen zur Buße bewege.

III. Nauseas Gedanken und Anschauungen über Erziehung und Unterricht.

1. Vorbemerkungen.

Bevor wir Nauseas eigene Ansichten über das Unterrichtswesen darlegen, dürften einige orientierende Bemerkungen am Platze sein. Vor allem haben wir keine genaue Kunde, inwieferne Nausea selbst im öffentlichen Lehramte thätig war. Wohl macht er hierüber in seinen Schriften Andeutungen,[2]) ohne dass wir aber darnach die Art seiner pädagogischen Bethätigung bestimmen können. Sicher ist aber, dass er als Erzieher und Universitätslehrer in seinen jüngeren Jahren in Italien in dieser

---

[1]) Vgl. unter anderem Dr. J. Friedrich, Astrologie und Reformation.

[2]) So in der Schrift *de p. litt. inst.*: „*Cum apud nostrates erudiendis pueris paedotriba operam impenderem*" (cons. III. Anf.) — „*cum ludo litterario praeessem*" (cons. XXVI).

Richtung gewirkt hat. Auch ist sein Interesse an der Sache unverkennbar. Er ist mit den wichtigsten Vertretern der Pädagogik im Alterthume und der neueren Zeit wohlbekannt, Aristoteles, Plutarch und namentlich Quintilian citiert er oft. Rudolf Agricola und vor allem den Erasmus hebt er rühmend hervor. Noch während seiner Studienzeit verfasste Nausea seine pädagogische Hauptschrift *Lib. I. consiliorum de puero litteris instituendo*, welche seine pädagogischen Ansichten zusammenfasst.

Nausea hat diese Schrift wiederholt dediciert. Zunächst dem Erzbischofe Paul Zabarella in Padua, der sie mit höchst anerkennenden Worten erwiderte; dann seinem treuen Freunde Hieronymus a Vitalibus Pullastrellus; ferner Wilhelm von Schwarzenberg, dem Sohne des früher genannten Christoph, der bayrischer Landhofmeister in München war. Die Schrift ist nach Nauseas Angabe auch sonst in Italien ohne sein Wissen aufgelegt worden. Mit Schmerz bemerkte er später den Verfall des höheren Schulwesens in Deutschland infolge der religiösen Wirren und socialen Unruhen. Da fühlte er sich auf Drängen seiner Freunde, in eigener Erkenntnis der bestehenden sowie aus Furcht vor den kommenden Schäden veranlasst, eine Neuausgabe seiner Schrift 1536 in Deutschland zu veranstalten, in dem Jahre, da er auch anlässlich des Todes des Erasmus von Rotterdam seine Monodia[1]) zum Lobe des großen Mannes herausgab.

Um aber seinem Werke die entsprechende Empfehlung zu geben, so widmet er die Neuausgabe den beiden Prinzen Maximilian und Ferdinand von Österreich, den Söhnen des Königs Ferdinand I.,[2]) von denen sich jedermann infolge ihrer vortrefflichen Erziehung versprechen müsse: *eos eximios ac numeris omnibus absolutos principes et plane* ***Archiduces Austriae i. e. omnium optimos et plane laudatissimos futuros.***

Nausea entschuldigt sich wegen der seinem Werke anhaftenden Mängel, das auf Drängen seiner Freunde in Italien in kürzester Zeit fertiggestellt worden sei, während er selbst noch jung an Jahren gewesen sei.

Nausea weist selbst auf die Mangelhaftigkeit der Sprache und des Stiles seiner Arbeiten hin, da er als Deutscher weit entfernt sei von römischer Wohlredenheit. Nach dem Brauche jener Zeit hat Nausea den größten Theil seiner zahlreichen und oft umfangreichen Schriften in lateinischer Sprache verfasst, die sich ja, durch die humanistischen Bestrebungen begünstigt und gefördert, als Gelehrtensprache herausgebildet hatte. Es darf uns ferner nicht wundern, dass Nausea selbst in seiner homiletischen Thätigkeit als Dom- und Hofprediger sich dieser Sprache bediente. Hat er doch vor Ferdinand I. und dessen

---

[1]) Vgl. o. S. 120.

[2]) Zu dieser Widmung, welche mit einer eigenen Einleitung und einem Schlusse versehen ist, bot ihm seine damalige Stellung als Hofprediger Ferdinands I. besondere Gelegenheit.

Hofe in Wien und Prag an den hohen Kirchenfesten in lateinischer Sprache gepredigt. Und bei der Übersetzung eines Theiles seines großen Homilienwerkes entschuldigt er sich ausdrücklich mit seiner geringen Kenntnis der deutschen Sprache, zumal diese nicht allen Stämmen des weiten Vaterlandes verständlich sei. Was nun den Stil und die Sprache seiner lateinischen Schriften anbelangt, so ist die Diction hinreichend fließend und gewandt, wiewohl mit Classicismen untermischt, so doch von classischer Reinheit weit entfernt. Es finden sich Elemente aus allen Perioden der lateinischen Sprache und auch mittelalterliche Barbarismen und Neubildungen. Diese Sprachmengerei, welche der strenge Kritiker Caspar Scioppius im Gegensatze zu den Italienern fast allen transalpinischen Humanisten zum Vorwurfe macht, erklärt sich einerseits aus dem noch ungeläuterten Geschmacke, anderseits aus dem den meisten Humanisten gemeinsamen Bestreben, mit ihrer Gelehrsamkeit zu prunken und ihre ausgebreitete Belesenheit durch freigebige Einmischung seltener und verschollener Wendungen und Worte zu belegen. Gleichwohl weist auch Nausea vor allem auf Cicero als Musterschriftsteller hin, dem er in einem Gedichte ausdrücklich die *prima palma* der *tersa loquela* zuspricht und dem er Plinius den Jüngeren anreiht. Nauseas Darstellung ist breit, oft weitläufig und sich wiederholend, doch hat sie den Vorzug großer Anschaulichkeit, ist durch zahlreiche Beispiele, Sentenzen, selbst Dichtungen belebt, vor allem aber anmuthend durch die überall hervortretende Überzeugung und Redlichkeit seiner Absichten.

In der ihm eigenen bescheidenen Weise spricht sich Nausea selbst über die Entstehung und den Wert seiner Arbeit aus. Wohl ist ihm bekannt, dass in alter und neuer Zeit bedeutende Männer über das Erziehungswesen ebenso kundig als übersichtlich geschrieben haben. Doch will er durchaus kein bloßer Abschreiber oder Compilator sein. Seine Gedanken und Anschauungen fußen auf Mittheilungen seiner Lehrer, auf eigener Erfahrung auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes und endlich auf genauem Studium der Vorgänger. Nausea hat seine Ansichten keineswegs in einem vollständigen und abgeschlossenen Systeme niedergelegt, wie etwa Wimpheling oder Sturm, dazu fehlte ihm die längere Bethätigung als praktischer Schulmann. Seine Ausführungen sind vielmehr in aphoristischer Form gehalten, worauf ja auch die äußere Eintheilung derselben in 34 consilia hinweist, die je nach der Materie länger oder kürzer ausgeführt sind. Wir vermissen noch eine tiefergehende Erfassung des Unterrichtswesens, wie sie z. B. bereits Wimpheling oder späteren Schulmännern der Humanistenzeit vorschwebt. Nausea hat bei seinen Ausführungen nur die männliche Jugend der besseren Stände vor Augen und auch nur diejenige, welche durch die humanistischen Wissenschaften einen höheren Bildungsgrad erreichen soll.

Seine Ansichten über die Zwecke und Wirkungen der classischen Studien beweisen warmen Sinn für das ästhetische Genießen und für die formale und geschmackbildende Wirkung ihres Studiums. Die praktische Nutzbarkeit dieser Studien für den künftigen Beamten, Advocaten, Prediger, Staatsmann und den moralisch veredelnden Einfluss derselben stellt Nausea erst in zweite Linie. Alles Studium soll aber im weitesten Sinne zur Verherrlichung Gottes dienen, eine Anschauung, in der sich Nausea mit den meisten Vertretern des sogenannten älteren Humanismus begegnet. Diesen älteren Humanisten schließt er sich auch an durch seine Besorgnis um den Ruhm des deutschen Vaterlandes, welcher infolge des religiösen und politischen Verfalles desselben auf dem Spiele stehe. Der traurige Verfall der katholischen Religion und der schönen Wissenschaften bedeute eine große Gefahr für die Zukunft Deutschlands, das bis nun an der Spitze der Völker Europas gestanden sei. Auch der sittliche Verfall weiter Kreise, besonders auch des Familienlebens hat ihn dazu bestimmt, eine Neuauflage seines pädagogischen Werkes gerade in Deutschland erscheinen zu lassen.[1])

2. Nauseas pädagogisch-didaktische Ansichten.

Im Folgenden wollen wir versuchen, in übersichtlicher Weise ein Bild von Nauseas Ansichten über Erziehung und Unterricht zu entwerfen. Wäre es auch naheliegend, dies im Anschlusse an die Inhaltsangaben seiner consilia XXXIV zu thun, so wollen wir doch lieber von modernen Gesichtspunkten aus an dieselben herantreten und die Stellung Nauseas auf dem Gebiete der Pädagogik in wissenschaftlicher Hinsicht beleuchten.

Darnach mag es nicht befremdend erscheinen, wenn wir mit dem Capitel der in unserer Zeit sosehr gepflegten physischen Erziehung beginnen, um auf diese Weise den großen Unterschied zur damaligen Zeit ins rechte Licht zu rücken. Nur höchst selten findet sich hierüber bei Nausea eine Bemerkung. Und doch wäre er durch seinen kränklichen Körper dazu veranlasst gewesen, da er ja (cons. XXVI) ausdrücklich erzählt, er habe durch seinen Fleiß und seine angestrengte Arbeit vom 13. bis 25. Jahre sich förmlich zum Skelette studiert. Freilich hebt er dies selbst mit Bedauern hervor und gibt deshalb auch einige Winke, erklärt die Gesundheit als das Wichtigste für den Menschen, warnt vor „Überbürdung" und Überanstrengung und empfiehlt als heilsames Mittel dagegen Ordnung und Zeiteintheilung. Das Frühaufstehen erklärt er als zuträglich für die Gesundheit, es sei auch für Einprägung und geistige Beschäftigung sehr geeignet. Nach dem Aufstehen soll man den ganzen Körper mit den Händen, den Kopf mit

---

[1]) Dass in Nauseas Schrift von der Ausbildung und Erziehung des weiblichen Geschlechtes nirgends die Rede ist, ergibt sich aus dem Charakter der Zeit, wie denn die wenigsten gleichzeitigen Pädagogen dieser Materie ihre Aufmerksamkeit geschenkt haben.

den Nägeln (sic!) reiben (also eine Art Frottieren), dann die Hände im Sommer mit kaltem, im Winter mit warmem Wasser waschen. Vor und nach den Mahlzeiten soll man von geistiger Arbeit ausruhen, der Verdauung halber. Zur Erhaltung der geistigen Regsamkeit hält es Nausea auch für nützlich, in angenehmer Gesellschaft gegen Abend Spaziergänge in schöne Umgegend zu machen; durch den Aufenthalt in frischer Luft und schöner Gegend, durch anregende Gespräche werde der Geist und das Blut aufgefrischt. Für unbedingt der Gesundheit schädlich erklärt Nausea das nächtliche Aufbleiben und Arbeiten. Man soll seine Kräfte prüfen und der Natur ihre Rechte nicht vorenthalten, also auch der Ruhe und Erholung die nothwendige Zeit widmen. Mit warnenden Worten hebt Nausea die Nachtheile der Vergnügungssucht hervor, der ein großer Theil der Universitätsjugend jener Zeit nur zusehr ergeben war: Blässe, schwankende Knie, triefende Augen, Schwindel, Vergesslichkeit und ähnliche Schäden sind die Folgen sinnlicher Ausartungen. Auf eine gewisse Nervosität und Reizbarkeit Nauseas deutet sein wiederholtes Verlangen nach Ruhe und Einsamkeit beim Studium hin. Das Studierzimmer soll rein und ruhig, entfernt von Schmieden und anderen unruhigen Handwerken sein. Er wundert sich, dass man Vögel, Hühner, Füchse, Affen u. a. in das Zimmer bringe oder Haine und Wälder als zur geistigen Arbeit geeignet bezeichne. Zum Studieren brauche man soviel als möglich Ruhe, und deshalb erinnert er an das Beispiel des Demosthenes, der sich zu seinen Übungen an einen abgeschiedenen Ort zurückgezogen habe.

Eingehender sind Nauseas Ausführungen, die sich auf die eigentliche Erziehung und den Unterricht erstrecken. Man soll den Charakter und das Wesen des Knaben genau beobachten und prüfen und darnach erst seine Maßnahmen für die Erziehung und Ausbildung treffen. Sollte man bei ihm mehr Eignung zu einem Handwerke oder einer Kunst bemerken, so widme man ihn lieber dieser Beschäftigung. Kein Kind soll gegen seine Anlage zu einem Berufe gezwungen werden; man soll nicht gegen die Natur ankämpfen, sondern nach ihren Gesetzen sein Vorgehen einrichten. Nausea ist ein ausgesprochener Gegner des Bestrebens, Kinder ohne Eignung zu den wissenschaftlichen Studien zu zwingen, ebensowenig als sich jemand z. B. dem Priesterstande widmen sollte, der in sich keinen Beruf dazu fühlt. Eltern, welche in dieser Richtung einen Zwang auf ihre Kinder ausüben, verletzen das Gesetz der Natur und vergehen sich gegen Gottes Weisheit. Anderseits weist Nausea hin auf die Vielseitigkeit der menschlichen Natur und besonders der Jugend, welche immer etwas Neues verlange und gelehrig sei.

Reichhaltig sind seine Ausführungen über die nothwendigen Eigenschaften des Lehrers und Erziehers. Dabei hat er vor allem die Privaterziehung im Auge, bei welcher aller-

dings die Individualität des Lehrers den größten Einfluss hat und die höchste Beachtung verdient. Die Nothwendigkeit eines guten und tüchtigen Lehrers erweist er unter anderem an dem Beispiele Alexanders des Großen und seines Lehrers Aristoteles. Der Lehrer soll ein sittenreiner Charakter sein, in den schönen Wissenschaften tüchtig durchgebildet, vor allem im Latein, eventuell auch im Griechischen, wobei Nausea freilich hinzusetzt: *si modo huiusmodi inveniatur.*[1]) Er soll ernst, aber doch freundlich sein, von guter Gemüthsart, fleißig und umsichtig, den Schülern gegenüber in Lob und Tadel vorsichtig und der Sprache genügend mächtig. Von der Wahl des richtigen Lehrers hängt der ganze Erfolg der Erziehung ab. Denn wie in einem Spiegelbilde erkennen wir im Schüler das Abbild des Lehrers. Daher spricht sich Nausea ganz entschieden gegen die Ansicht aus, dass man zur Einübung und zum Unterrichte in den Elementarwissenschaften auch einen einfacheren, minder gebildeten Lehrer benützen könne, weil dieser mehr Geduld mit Anfängern habe und weniger anspruchsvoll sei. Im Gegentheile wird gerade der beste Lehrer auch hier das Beste leisten. Denn dieser hat das Bestreben, zunächst Anlage und Charakter seines Zöglings zu beobachten. Er hat auch die Einsicht, dass nicht alles für alle passt, und versteht es, nach der Begabung des Schülers bald zur raschen, bald zur langsamen Methode zu greifen, und gar oft werden auf diese Weise selbst weniger talentierte Schüler schnell vorwärts gebracht.

Ebenso ist auch die Wahl des Pädagogen (Erziehers) für den Erfolg der Erziehung von größtem Einflusse. Nausea versteht unter Pädagogen einen sittlichen Berather, wie er zu jener Zeit in besseren Häusern den Kindern gehalten wurde oder erwachsene Studierende an fremdländische Universitäten begleitete. Nausea hat ja eine derartige Stellung im freiherrlich Schwarzenberg'schen Hause selbst bekleidet und gewiss reiche Erfahrung gesammelt.

Der Erzieher soll vortreffliche Eigenschaften in sittlicher und wissenschaftlicher Beziehung haben und seinen Zögling, da leider die Jugend immer gerne zum Schlechteren neigt, von Fehltritten abhalten, vor allem von schlechter Gesellschaft, obscönen Gesprächen, Gesängen u. ä.[2])

---

[1]) Der Unterricht im Griechischen war in jener Zeit noch wenig verbreitet. In Deutschland hat besonders erst Reuchlin, welcher die griechische Sprache von einem Neugriechen gelernt hatte, theils praktisch, theils durch eigene Schriften den Unterricht in dieser Sprache zu begründen angefangen. Viele der Reformatoren besaßen noch geringe Kenntnisse im Griechischen. Vgl. A. Horawitz, Griechische Studien, Beiträge zur Geschichte des Griechischen in Deutschland. Berlin 1884, und Paulsen. Geschichte des gelehrten Unterrichtes, S. 43—44.

[2]) Es zeigt leider von starken sittlichen Verirrungen und Ausschweifungen, welche zu jener Zeit in den Kreisen der Studierenden an höheren Schulen herrschten, wenn wir Nauseas Warnungen im cons. VI in

Deshalb erörtert Nausea auch im cons. XIV die Frage, ob man behufs wissenschaftlicher Ausbildung in die Fremde gehen soll, und spricht sich nur in bedingter Weise dafür aus. Der Zögling müsse ein gewisses Alter erreicht haben, um sich ein selbständiges Urtheil bilden zu können. Allzujunge Leute sollte man den Gefahren der Fremde nicht aussetzen, und wenn es schon nöthig wäre, dürfe man es nur in Begleitung eines tüchtigen Erziehers thun. Wenn aber Gefahr vorhanden wäre, so ist die häusliche Ausbildung durch einen tüchtigen und erprobten Erzieher vorzuziehen.

Damit hängen auch Nauseas Darlegungen über öffentlichen und häuslichen (Privat-) Unterricht zusammen. Nausea war, wie erwähnt, kein öffentlicher Lehrer in unserem Sinne, auch war vor seiner Zeit die Zahl der öffentlichen höheren und gelehrten Schulen noch verhältnismäßig gering. Weil aber wegen des großen Aufwandes für einen eigenen Lehrer nicht jeder Unterricht im väterlichen Hause genießen könne, so räth Nausea, die Gemeinden sollten tüchtige Lehrer anstellen, ein Vorgang, der in der ersten Hälfte des XVI. Jahrhunderts von vielen Städten wirklich eingeschlagen wurde, welche eigene praeceptores anstellten. Nausea anerkennt seinerseits entschieden die Vortheile des öffentlichen Unterrichtes, wiewohl er nicht leugnet, dass unter geeigneten Verhältnissen auch der häusliche Unterricht Vortheilhaftes leisten könne, wenn er durch einen wissenschaftlich tüchtigen und sittlich musterhaften Lehrer ertheilt werde.

Ziemlich ins Detail gehen dann Nauseas Forderungen in Bezug auf den sprachlichen Unterricht, der ja in jener Zeit das fast ausschließliche Object des Unterrichtes bildete. Nur kurz berührt er den Elementarunterricht. Gegenüber der gewöhnlichen Ansicht, dass dieser mit dem siebenten Lebensjahre zu beginnen habe, möchte Nausea keine Altersgrenze festsetzen. Dabei muss vor allem die Anlage des Kindes Berücksichtigung finden, das Kind soll zu lernen anfangen, wenn es der Muttersprache hinreichend mächtig ist. Der Elementarunterricht beginne mit dem Alphabete, den verschiedenen Zeichen und der richtigen Aussprache. Beim Schönschreiben soll anfangs der Lehrer dem Schüler die Hand führen, später soll dieser sich an ein schnelleres Schreiben gewöhnen. Darnach kommt das Syllabieren, Lesen und Zusammenstellen von Sätzen. Dabei räth Nausea: 1. Man soll nicht zu schnell vorgehen und nicht mehr vornehmen, als der Knabe fassen kann. 2. Im Schreibunterrichte soll man bereits gute Sprichwörter oder

---

Betracht ziehen. Wir erfahren ja auch sonst, dass deutsche Studierende jener Zeit in Italien nur zu häufig einem ausschweifenden Leben verfielen und viele Unsitten mit in die Heimat brachten. Freilich hieng dies mit dem laxen Leben im damaligen Italien zusammen, wie ja gerade ein großer Theil der italienischen Humanisten sich durch ein wenig sittliches Leben hervorthat.

Verse verwenden, damit der Knabe auch sittliche Grundsätze sich einpräge. Wir finden also bereits einen Grundsatz späterer Pädagogik, dass aller Unterricht und auf jeder Stufe ein erziehender sei.

Eine ausführliche Behandlung erfährt die Erlernung der Grammatik. Nausea nennt sie die hervorragendste Wissenschaft ebensowohl für die geistige Durchbildung in der Jugend als auch zur Freude für das hohe Alter. Eine richtige grammatische Grundlage ist die Vorbedingung für alles spätere wissenschaftliche Studium, vor allem für den Sprachunterricht. Nausea unterscheidet eine methodische und eine historische Grammatik. Da man aber die Grammatik nicht mehr wie bei den Römern unbewusst mit der Sprache sich einprägt, so soll man die grammatischen Regeln aus den besten Autoren entlehnen, also gewissermaßen die Grammatik aus dem Schriftsteller selbst abstrahieren. Man soll die besten Werke sich zur Lectüre auswählen. Für die Formenlehre empfiehlt Nausea den Donatus, darnach eine Reihe älterer Grammatiker, vor allem Priscian, den er als *princeps grammaticorum* bezeichnet, auch zeitgenössische Schriftsteller, unter denen sich Erasmus von Rotterdam in Sprache und Darstellung den besten alten Mustern anreihe.

Nach der Erlernung der Grammatik gilt es Reinheit und Eleganz im Ausdrucke anzustreben. Die Beherrschung der lateinischen Sprache sieht auch Nausea als die höchste Errungenschaft an. Diese kann durch unaufhörliche Übung, vor allem aber durch die Lectüre und Nachahmung hervorragender Muster erreicht werden, wofür Nausea eine ganze Reihe von lateinischen Prosaisten und Dichtern anführt. Die Imitatio spielt dabei eine besondere Rolle, jene Art sprachlicher Schulung, die im XVI. und XVII. Jahrhunderte viel betrieben wurde. Es gibt ganze große Abhandlungen über diese Art der sprachlichen Vervollkommnung.

Ähnlicher Art ist auch die von fast allen Methodikern jener Zeit behandelte *ratio legendi.*[1])

Den Wert der Lectüre könne kein Gebildeter in Abrede stellen, doch kommt für einen guten Erfolg sehr viel auf die richtige Ausnützung derselben an. Deshalb gibt Nausea Vorschriften, die uns freilich heutzutage eigenartig anmuthen, wenn er z. B. vom Lesen bei Tag und Nacht, vor und nach den Mahlzeiten u. s. w. handelt. Doch darf man sich über derartige Einzelheiten nicht verwundern, die im Sinne ihrer Zeit aufgefasst und beurtheilt werden müssen. Man soll nicht eilig lesen, sondern verständig, eventuell mit Hilfsmitteln. Man soll auch laut lesen, weil dies für die Gesundheit zuträglich und nach Ansicht der Naturkundigen für die Verdauung

[1]) Nausea hat laut eigener Angabe in Mailand eine Abhandlung *de ratione legendi* herausgegeben. Metzner a. a. O. S. 35 u.

(sic!) günstig ist. Beim metrischen Lesen soll man Betonung, Abschnitt u. s. w. richtig und mit dem nöthigen Affecte hervorheben; aber auch bei der Prosalectüre soll Sinn, Anfang und Ende des Gedankens durch Heben oder Senken der Stimme, schnelleres oder langsameres, stärkeres oder schwächeres Lesen deutlich gemacht werden. Man soll die Autoren nicht mit Unterbrechungen, sondern ganz lesen, sich alle wichtigeren Gedanken herausschreiben. Dadurch wird man das Wichtige vom minder Wichtigen unterscheiden, den Geist lebhafter, das Gedächtnis stärker machen, eine fertige Redeweise und sachliche Kenntnisse gewinnen; man wird den Wert der einzelnen Schriftsteller beurtheilen lernen.

Hat der Studierende die lateinische Sprache erfasst und sich das Wichtigste aus der Mythologie, Geschichte und Naturgeschichte eigen gemacht, dann tritt die Dialectik an ihn heran, die wichtigste Wissenschaft, ohne welche man in gar keiner anderen Fortschritte machen kann. Sie lehrt das Wesen und die Bedeutung der Worte, den Zusammenhang der Sätze und Reden, mit ihrer Hilfe kann man sich in der Sprache genau ausdrücken. Die Dialectik ist in lateinischer Sprache nach einem kurzen Abrisse zu lehren, am besten empfiehlt sich dazu des Aristoteles Dialectik.[1])

Darnach soll der Schüler die Eintheilung, Begriffsbestimmung und die Schlusslehre lernen. Dazu muss er aber durch frühere Studien vorbereitet sein, er muss bereits durch die Lectüre einen Wissensstoff innehaben, um mit demselben geistige Operationen vornehmen zu können. Die Dialectik ist ebenso nothwendig als nützlich und wegen ihres geringen Umfanges leicht zu bewältigen. Man soll sie lehren frei von allen Spitzfindigkeiten, was schon Cicero zurückgewiesen habe. Nausea führt dann Hilfsmittel zu diesen Studien an aus alter und neuerer Zeit, unter anderem sein eigenes Buch über Dialectik: *Isagogarum libri III,* welches er im 18. Lebensjahre verfasst habe.

Wichtig für das Studium ist auch die Pflege des Gedächtnisses. Nausea bezeichnet dasselbe als die beste Gabe Gottes; er unterscheidet ein natürliches und ein künstliches Gedächtnis und definiert den Begriff des letzteren. Doch hält er nach seiner Erfahrung, die er damit in Leipzig gemacht habe, nicht gar viel davon. Deshalb gibt er aus seinem eigenen Wissen einige Mittel zur Stärkung des natürlichen Gedächtnisses an, und zwar: 1. Wiederholtes Lesen, anfangs wörtlich, dann Wiederholung nach dem Sinne und nach bestimmten Abtheilungen. 2. Gewisse Zeichen auf dem Rande. 3. Handbücher, in die man Wissenswertes aus Dichtern und Rednern einträgt. 4. Sorgfältige Ordnung der Bücher und Zettel

[1]) Das Mittelalter kannte die Schriften des Aristoteles fast nur in lateinischen Übersetzungen.

in der Bibliothek. 5. Genaue Eintheilung und Ausnützung der Zeit. 6. Beständige Übung.

Direct schädlich für das Gedächtnis sind alle Arten sinnlicher Ausschweifung, Überladung mit Speisen und Getränken, zuviel Schlaf, große Kälte und starke Hitze, Schläge auf den Kopf und endlich übermäßige Übung mit Musikinstrumenten (sic!).

Nothwendig für jeden Studienerfolg und besonders für Sprachen ist die Übung. Sie kann auf verschiedene Weise durchgeführt werden. Zunächst durch Übersetzungen aus dem Latein ins Griechische oder umgekehrt; falls man des Griechischen nicht kundig ist, durch Übersetzen aus der Muttersprache ins Latein. Dabei soll man die aus der Autorenlectüre gewonnenen Phrasen und Worte benützen, aber nicht bloß abschreiben oder sclavisch nachahmen. Das Ausgearbeitete soll man durchlesen und durchdenken, nach einiger Zeit wieder durchsehen, oder man kann es einem tüchtigen Kenner zur Durchsicht übergeben. Ferner soll man Sprichwörter, Sentenzen, Gedichte u. ä. lernen oder selbst nachmachen, gute Autoren fleißig lesen, excerpieren und wieder lesen. Endlich trete man in persönlichen oder brieflichen Verkehr mit wissenschaftlich gebildeten Männern. Nausea empfiehlt das Briefschreiben im Sinne jener Zeit, da die Epistolographie mit zu den hervorragendsten Mitteln des literarischen Verkehres zählte und Briefe sorgfältig gesammelt und herausgegeben wurden.[1])

Wichtig für einen guten Studienerfolg erscheint Nausea auch die Frage, ob man mehrere Wissenszweige zugleich in Angriff nehmen solle, und wie dies am besten geschehen könne. Im allgemeinen ist Nausea der Ansicht, dass man sich für einen Gegenstand entscheide und sich demselben, wenn er der Natur besonders zuträglich ist, mit voller Aufmerksamkeit widme. Um aber nicht einseitig zu werden, soll man sich nach Erlernung der Grammatik auf mehrere Disciplinen werfen. Dies ist für die Jugend anregender; in jungen Jahren nimmt man auch leichter den Zusammenhang der verschiedenen Wissenschaften auf, die ja nicht gut von einander loszulösen sind. Überdies muss man ja in verschiedenen Wissenszweigen bewandert sein, wenn man unter die gelehrten Männer gerechnet werden will.

Die von Nausea (im cons. XVIII) angeführten Wissenszweige: Musik, Dialectik, Geometrie, Astronomie, Jurisprudenz u. a. lassen allerdings die Befürchtungen anderer gerechtfertigt erscheinen, dass durch diesen gleichzeitigen Betrieb verschiedener Wissenschaften der Geist verwirrt und der Körper ermüdet werde, aber auch die Zeit nicht ausreiche. Dem gegenüber

---

[1]) So wie für Petrarca die Auffindung von Ciceros *Epistolae ad familiares* besonders erfreulich war und der natürlichen Neigung auch im brieflichen Verkehre den Alten nachzuahmen Nahrung gab, so rief sie auch die Epistolographie hervor, welche in der Literatur der Humanistenzeit eine so bedeutende Stelle einnimmt.

weist Nausea hin auf die Vielseitigkeit der menschlichen Natur, besonders in der Jugend, welche immer etwas Neues verlange und außerordentlich gelehrig sei. Außerdem werde der Geist durch die Abwechslung aufgefrischt, auch winke der Ruhm, in möglichst vielen Wissenschaften bewandert zu sein und ein Polyhistor zu werden, ein Name, dessen Erreichung so vielen Gelehrten jener Zeit als das Ziel ihres Strebens vorschwebte. Endlich meint Nausea, dass man ja nicht in jedem Wissenszweige das Vollkommenste leisten müsse, das sei einfach unmöglich. Es genügt vollständig, die wichtigsten Kenntnisse auf jedem Gebiete zu besitzen und besonders in denjenigen Wissenschaften, welche mit dem eigenen Wissensgebiete am meisten zusammenhängen.[1])

Auch den Büchern wendet Nausea seine Aufmerksamkeit zu. Wer sich den Wissenschaften widmet, muss einen gewissen Vorrath an Büchern haben; aber der Anfänger soll nicht ohne Verständnis sich auf die Lectüre verlegen, sondern nur Einfacheres und leichter Verständliches vornehmen. Ein weniger talentierter Schüler wird durch die Menge der Bücher nichts gewinnen. Der Gebildete oder der Lehrer soll nach Möglichkeit lesen und Bücher aller Art durcharbeiten, doch zur richtigen Zeit und am entsprechenden Orte.

Mit der richtigen Zeiteintheilung, welche Nausea für den Studienerfolg als besonders wichtig ansieht, hängt auch zusammen seine Erörterung über die geistige Erholung. Allzugroßer Fleiß und geistige Überanstrengung sind ebenso dem Geiste als dem Körper nachtheilig. Daher muss man für eine angemessene Unterbrechung und Erholung von den Studien sorgen. Der vielfach eingeführte Wochenferialtag ist daher empfehlenswert. Doch soll man diese freie Zeit nicht zu frivoler Kurzweil verwenden, sondern eher zu heiteren Spielen, Übung der Musik, leichter Lectüre, Spaziergängen u. ä. m.

Das Hauptziel aller Erziehung aber muss die Heranbildung eines sittlichen Charakters bleiben. Indem Nausea die Frage aufwirft, ob ein Jüngling mit guten Sitten oder mit großen Kenntnissen vorzuziehen sei, spricht er sich für den sittlich Besseren aus und spricht den Preis der Trefflichkeit demjenigen zu, der zum sittlichen Charakter auch gute Kenntnisse besitzt. Gleichwie für den Lehrer, stellt Nausea auch eine Reihe von sittlichen Anforderungen an den Schüler. Der Jüngling soll vor allem gottesfürchtig sein, die Eltern und das Alter achten, ehrbar und rein, auch heiter sein, dabei aber nicht in Ausgelassenheit verfallen. In seinem Auftreten sei der Jüngling bescheiden, nehme Ermahnungen ohne Widerspruch hin, grüße die Leute ohne Aufgeblasenheit und sei einfach und sauber im

[1]) So hatte Nausea zunächst die Rechte studiert, widmete sich dann aber der Theologie, wobei ihm die Kenntnis des canonischen Rechtes von Vortheil war, wie ihm wiederum zur Ausübung seines Predigeramtes seine große Belesenheit und Beredsamkeit nützlich blieb.

Anzuge. Vor allem aber liebe er seine Lehrer wie seine Eltern; denn die Liebe zwischen Lehrer und Schüler trägt zum Fortschritte des Studiums wesentlich bei.

In der Wahl seines Umganges sei der Jüngling vorsichtig, schließe sich nur sittlich braven Kameraden an, am besten einem Erwachsenen, um durch dessen Umgang und Einsicht selbst zu gewinnen. Doch weise er den Umgang mit braven Altersgenossen nicht zurück, dadurch entstehen oft Freundschaften, welche die längste Dauer haben.

In der Schule soll der Zögling aufmerksam den Worten des Lehrers zuhören; er hüte sich zu schwätzen und die anderen zu stören. Alles Wichtige merke er sich oder notiere es in ein Heft oder, wie es in Italien üblich sei, auf eine Schreibtafel; er mache sich Auszüge aus allem Wissenswerten. Um den Wetteifer in der Schule anzuregen, verlangt Nausea auch, dass die Schüler nicht ohne Ordnung und untermischt sitzen, sondern jeder soll seinen bestimmten Platz haben und zwar nach dem Verdienste. Es erscheint vortheilhaft, die Schüler nach gewissen Leistungen in Abtheilungen zu ordnen und so durch Auszeichnung oder Tadel den Wetteifer unter ihnen anzuregen.

Wir finden also bei Nausea das Princip der Ämulation angedeutet, das nachher in den Jesuitenschulen besonders ausgebildet wurde. Zuhause soll der Jüngling die Vorlesungen so gut als möglich wiederholen, hervorragende Gedanken in ein Handbuch eintragen mit Angabe der Belegstellen, die er auch in den Autoren nachsuchen soll, um sie ordentlich zu verstehen.

Wie sehr Nausea alle Momente bei der Erziehung und Ausbildung der Jugend in Betracht zieht, beweisen auch seine Ausführungen über die Wahl des Studienortes, über das Quartier, die Wahl der Lehrer u. a. m. Bezüglich des Studienortes befrage man einen erfahrenen Mann, wähle einen Ort mit gesundem Klima, der ruhig und wenig vom Kriege heimgesucht sei, wo sich eine freundliche Bevölkerung und christlich gesinnte, gute Lehrer fänden. Der Zögling suche nicht ohne Vorsicht Anschluss an die Gesellschaft aus der Heimat, denn das Treiben derselben kann oft schädlich wirken, ein Umstand, auf den Nausea an vielen Stellen hinweist. Auch bezüglich des Quartieres und der Kost bedarf es der Vorsicht. Ebenso gibt er Winke für die Auswahl der Lehrer und der Vorlesungen, worauf hier nur im allgemeinen hingewiesen werden kann. Aus allem aber geht eine auf reicher Erfahrung begründete Fürsorge für das Wohl der studierenden Jugend hervor, welche Zeugnis ablegt ebensosehr von seinem guten Herzen als seiner vaterländischen Gesinnung.

Einigermaßen befremdend könnten Nauseas Darlegungen im cons. XXXI erscheinen, wenn wir sie nicht aus den Verhältnissen ihrer Zeit erklären müssten. Die Humanistenzeit stand vielfach unter dem Einflusse astrologischer Anschauungen,

wie ja auch Luther und Melanchthon die Astrologie ihren Zwecken dienstbar gemacht haben. Nausea selbst, der ja mit seinem ganzen Bildungsgange im Humanismus wurzelt, hat sich in der früher genannten Schrift *Libri Mirabilium Septem* gegen die Astrologen ausgesprochen.[1])

Wenn also Nausea am Abschlusse seiner Darlegungen, die Dreizahl betonend, zu einem richtigen Studienerfolge vor allem für nothwendig und ersprießlich erachtet eine entschiedene und beharrliche Neigung, geistige Schärfe und ein gutes Gedächtnis, ferner einen weisen Vater, einen tüchtigen Lehrer und gelehrten Arzt und dazu drei Zeichen am Himmel, nämlich Mercur, Phöbus (Sol) und Venus, deren angeblichen Einfluss auf die Wissenschaften er dann im Sinne der Zeit eingehender erklärt, so ist dies im Geiste jener Zeit aufzufassen, die sich gerne mit solchen Zahlenproblemen beschäftigte. Ebenso ist die weitere Ausführung über das Wirken und den Einfluss der neun Musen auf die verschiedenen Wissenszweige nur bildlich zu verstehen, wobei ja Nausea selbst die Dichter gegen den Vorwurf des Unglaubens entschuldigt. Denn ihr Anrufen der Musen oder anderer alter Gottheiten bedeute keineswegs eine Anerkennung derselben, sondern es sei nur eine symbolische Bezeichnung einer gewissen Geistesrichtung oder Eigenschaft. Nausea selbst führt hiefür den hl. Augustinus, den er als *altera Christianae fidei columna* bezeichnet, zum Beweise an. Wir dürfen darin auch einen Nachklang der ganz in den Anschauungen der alten Classiker aufgehenden Geistesrichtung erkennen. Es ist an anderer Stelle darauf hingewiesen, welche Gefahren dem Christenthume aus diesem Versenken in die heidnischen Schriftsteller erwachsen mussten.[2]) Wie Nausea hierüber dachte, hat er unter anderem in einer auf die Reform des Clerus bezüglichen Ansprache zu Mainz dargelegt.[3])

Besonders charakteristisch für Nauseas pädagogische Anschauungen sind seine Darlegungen über den Zweck des Studiums und aller wissenschaftlichen Bethätigung.

Der Zweck des Studiums soll kein irdischer sein, um etwa Reichthümer, einen berühmten Namen, die Gunst der Menge oder andere Scheingüter zu erreichen. Im Gegentheile, der letzte Zweck soll die Verherrlichung Gottes sein, von ihm ist alles ausgegangen, auch das angeborene Talent, auf ihn soll auch dessen Bethätigung zurückgehen. Keine Disciplin kann für die Jugend von Erfolg sein, die nicht durch Gottes Gnade erworben wird. Daher soll man bei allem mit Gott anfangen und um seine Gnade bitten. Nausea weist geradezu hin auf das Beispiel der alten Heiden, welche von der Idee aus-

[1]) Vgl. S. 124.

[2]) Anm. S. 123.

[3]) *Qui scriptores sub haec novissima tempora tuto sint a clericis et a laicis legendi ad pium coenobii Montis S. Jacobi Mog. Conventum 1529.*

giengen, dass alles mit der Götter Gnade einen besseren Erfolg habe. Um wieviel mehr müsse dies bei dem katholischen Christen der Fall sein!

Mit diesen Gedanken stellt sich Nausea ganz auf den Standpunkt der christlichen Pädagogik, wofür sich ja auch Vorbilder in den älteren deutschen Humanisten, namentlich bei Wimpheling, finden. Damit hängt innig zusammen die in jener Zeit oft aufgeworfene und behandelte Frage über die Bedeutung der heidnischen Schriftsteller für die Erziehung und den Unterricht der christlichen Jugend, eine Frage, welche bei der Überschätzung der Classiker durch den jüngeren Humanismus von Nauseas Seite nicht gut umgangen werden konnte. Doch zeigt er sich dabei keineswegs einseitig; bei seinem an und für sich friedlichen und concilianten Charakter lautet sein Urtheil ebenso günstig als vorsichtig. Gegenüber der Meinung derjenigen, welche die Lectüre der heidnischen Schriftsteller überhaupt für den christlichen Jüngling ausgeschlossen wissen wollen,[1]) stellt sich Nausea auf den Standpunkt der alten Kirchenväter, insbesondere Basilius des Großen, und spricht sich unter Hinweis auf die Bienen, welche ja auch aus Giftpflanzen den süßen Honig zu saugen verstünden, für die Lectüre der heidnischen Schriftsteller aus, insofern dieselben nicht in sittlicher Beziehung Gefahr drohen. Deshalb sollte man in Schulen Chrestomathien verwenden, welche nur das Beste und Nützliche enthalten, alles sittlich Anstößige soll dabei aus ihnen entfernt werden. Vorsicht ist auch am Platze, dass die Jünglinge nicht etwa durch das Liebliche und Reizende der Sprache, namentlich der Dichter, verlockt werden und schlechte Grundsätze einsaugen.

Da aber kein Mensch für sich allein geboren ist, so hat der Studierende auch Pflichten gegen seine Mitmenschen, gegen seine Eltern und sein Vaterland. Man soll die Hoffnungen, welche diese auf uns setzen, mit dem angeborenen Talente auch erfüllen und darnach trachten, ihnen jederzeit von

[1]) Gegenüber den Bestrebungen des jüngeren deutschen Humanismus, der in oft einseitiger Weise das Studium und den Wert der classischen Sprachen überschätzte, blieb auf Universitäten und in Gelehrtenkreisen die Reaction nicht aus, welche angesichts der vielfach auftretenden Verwirrung der Geister in den „alten Poeten" eine Hauptquelle der geistigen Verderbnis erblickte. Man müsse der Jugend das verführerische Studium der heidnischen Schriftsteller und Dichter gänzlich untersagen, welches die Jünglinge von aller gründlichen und nützlichen Geistesarbeit abziehe. Besonders Geistliche vertraten in Wort und Schrift diesen Standpunkt. Aber selbst Erasmus konnte sich in seinem Alter diesbezüglicher Befürchtungen nicht entschlagen, wie aus einem seiner Briefe hervorgeht, worin er empfahl, man solle mit den Schülern christliche Autoren lesen, wie den Babylas des hl. Chrysostomus. „*Ethnicos autores ob sermonis elegantiam professoribus legendos arbitror potius quam adulescentibus praelegendos,*" fügt er hinzu; aus einem gleichen Grunde hat auch Nausea den Clerus mit feurigen Worten zum Lesen der heiligen Bücher, der Werke der heiligen Väter und der großen Theologen des Mittelalters aufgefordert. Vgl. Metzner a. a. O. S. 102 und 103.

Nutzen zu sein. Dadurch wird man sich auch nach dem Tode ein dankbares Gedenken bei der Nachwelt sichern.

Der Erfolg gewissenhaften Studiums bleibt aber auch in irdischer Beziehung nicht aus. Abgesehen davon, dass man sich dadurch eine ehrenvollere Stellung verschafft, so weiß der gebildete Mensch auch den Wert des Lebens richtiger zu benützen und höher anzuschlagen; er weiß, dass äußere Glücksgüter nur Schein sind, während die Güter des Geistes Lebensdauer haben. Geistige Besitzthümer können weder durch Unwetter noch durch Krieg oder Umsturz vernichtet werden. Wir sollen also unsere geistige Ausbildung gewissenhaft betreiben im eigenen und unserer Angehörigen Interesse, vor allem aber zur Ehre Gottes.

Fassen wir die bisherigen Ausführungen zusammen, so sehen wir in Friedrich Nausea einen kirchentreuen Humanisten, welcher in den Bahnen von Wimpheling u. a. weiterschritt. Ein vollständiges System pädagogischer Ansichten hat er nicht aufgestellt; überall aber zeigt sich Kenntnis der Vorgänger, lebhaftes Interesse für die wichtige Frage der Erziehung und des Unterrichtes und eine musterhafte Lauterkeit der Gesinnung. War Nausea also auch nicht bahnbrechend auf dem Gebiete der Pädagogik, so verdient seine Wirksamkeit in dieser Richtung doch neben den vielen Zeitgenossen eine ehrenvolle Erwähnung. Für Österreich hat er durch seine Stellung und seine Wirksamkeit noch besonderes Interesse.

Meine Erfahrungen und Beobachtungen als Lehrer und Classenvorstand.

Vortrag von Prof. Dr. **Josef Kohm**, gehalten im Vereine „Mittelschule" in Wien am 18. März 1899.

Wir leben in einer Welt der Erscheinungen, stehen, um das Bild eines der tiefsten Denker des Alterthums zu gebrauchen, mitten in einem Strome, der ununterbrochen an uns vorüberrauscht, uns mit sich ziehend, selbst eine Erscheinungsform mit Anfang und Ende. Wohl ist alles, was in dem Bette dahinrollt, sich drängend und stoßend, veränderlich, man müsste denn mit den Eleaten jede Bewegung leugnen, über die Bahn selbst können die Erscheinungen nicht hinaus, sie sind an sie gebunden. Sowie das Dampfrad auf der vorgezeichneten Bahn dahinfliegt, wie der Gedanke auf festem, sicherem Wege das Luft- und Wassermeer durchschneidet, um uns in wenigen Secunden oder Minuten mit fernen Ländern zu verbinden, so sind auch alle Erscheinungen trotz ihrer Flucht an feste Bahnen, Gesetze genannt, gefesselt, die ihren ganzen Verlauf von ihrem Entstehen bis zu ihrem Verschwinden bestimmen.

Diese Gesetze sind mit den Erscheinungen gegeben, zu ihrer Erkenntnis kommt aber erst der denkende Geist durch Reflexion, durch Beobachtung. Darin zeigt sich eben der große Vorzug des Menschen, dass er, obwohl selbst eine Erscheinung und in dem Wirbel der Erscheinungen stehend, doch sich mit den Flügeln seines Geistes über dieselben emporschwingt, das scheinbare Chaos überblickt, sich in demselben orientiert, ja selbst desselben Herr werden kann.

So lernt der Physiker die Gesetze der anorganischen Natur kennen, so der Physiologe die Gesetze, welche die Thier- und Pflanzenwelt beherrschen, so erhebt der Astronom seinen Geist über diese kleine Welt in weite ungeahnte, nie gesehene, nie betretene, unbetretbare Fernen und zeigt, wie in dem unendlichen, unermesslichen Raume ungezählte Welten dahinrollen, nach einem Plane, nach ewigen Gesetzen, stumme Zeugen, die alle Tage den Ruhm ihres Schöpfers verkünden. Sokrates kann allerdings nicht begreifen, wie man sich mit solchen nichtigen Dingen befassen könne, die der menschlichen Erkenntnis spotten und sich seiner Herrschaft entziehen; ihm steht der ἄνθρωπος am nächsten, der Mensch bildet den Mittelpunkt seines Interesses und seiner Reflexion.

Sokrates hat durch seine Untersuchungen bekanntlich den Anstoß zur Entwicklung der Psychologie, Logik und Ethik gegeben, und wenn wir bedenken, dass ihm als letztes Ziel

seiner Bestrebungen und alles menschlichen Thuns das Glück des einzelnen wie der ganzen Menschheit vor Augen schwebte, dass er durch seine Dialoge, durch seinen Verkehr und sein Leben, durch Wort und That seine Mitbürger bessern und auf dem Wege der Tugend zum Glücke führen wollte, so wird man nicht in Abrede stellen können, dass sein Sinnen und Trachten auf das Ziel gerichtet war, das sich jeder Pädagoge zu stecken hat, die Erziehung des einzelnen und mit ihm der ganzen Gesellschaft zum Guten, zum Glücke.

Nicht in der Studierstube zwischen den vier Wänden lernen wir die Menschen kennen, wir müssen, wie Sokrates in die Agora, auf den Marktplatz des Lebens, wie Sokrates in das Gymnasion und die Palaistra, in die geistige Turnschule treten, mitten unter die lernende, heranwachsende Jugend, mit ihr Freude und Leid theilen, mit ihr arbeiten und die im lebendigen Wechselverkehre gewonnenen Erfahrungen zur Grundlage für die Richtschnur machen, welche den Lehrer in seinem Verhalten leiten soll. Die Pädagogik ist eine empirische Wissenschaft, in ihr kommt ebenso die inductive Methode zur Geltung wie in den früher genannten Wissenschaften; sie muss wie diese von dem Gegebenen, von den aus dem Verkehre mit den Schülern gewonnenen Erfahrungen ausgehen, um daraus die Gesetze und Normen abzuleiten, welche den Unterricht und die Erziehung zu regeln haben. Es wäre verkehrt, wollte man den umgekehrten Weg einschlagen, von bestimmten, vor jeder Empirie gefassten, abstracten Ideen den Ausgang nehmen und aus ihnen Vorschriften deducieren, die geeignet sind, jede individuelle Thätigkeit lahmzulegen und den frischen, freien Geist zu ersticken. Nun besitzen wir allerdings eine große Zahl vortrefflicher pädagogischer und didaktischer Werke, die zweifellos aus der Erfahrung, der Schule, geschöpft sind; allein das Material, auf dem die Systeme fußen, entzieht sich zumeist unserer Kenntnis. Auch schickt sich nicht eines für alle, derselbe Same zeitigt nicht auf jedem Boden die gleichen Früchte. So ist es fraglich, ob die Unterrichts- und Erziehungsprincipien, welche einem bestimmten Volke und bestimmten localen Verhältnissen angepasst sind, sich auch auf einem anderen Boden mit gleichem Erfolge bewähren. Sowie der Unterricht nach Möglichkeit individualisieren soll, so müssen auch Didaktik und Pädagogik der Individualität und den specifischen Eigenthümlichkeiten eines Volkes oder Staates Rechnung tragen. Damit soll selbstverständlich nicht die Thatsache in Frage gestellt werden, dass wie dem wirklichen Denken auch jedem Unterrichte und jeder erziehlichen Thätigkeit gewisse allgemeine Gesetze zugrunde liegen. Bevor man daher daran geht, ideale Bilder von Lehrstunden zu entwerfen, wäre es wünschenswert, wie es z. B. Friedr. Falbrecht in einer lesenswerten Abhandlung „Die Schlacht bei Marathon" (vgl. „Österr. Mittelschule" XII, 129 fgd.) versucht hat, möglichst getreue Abbilder wirklicher Lehrstunden

vorzulegen und auf ihnen eine gesunde, praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre aufzubauen. Den Stoff hiezu liefern ja, könnte man meinen, die Inspectionsberichte der Directoren. Kein Director wird jedoch, glaube ich, mag er noch so tüchtig, erfahren, scharfsichtig und frei von persönlichen Empfindungen sein, behaupten, dass er in einer Zeitspanne von einer halben oder ganzen Stunde, dazu in einer Classe mit 30 bis 60 Schülern imstande sei, sich ein klares Bild von dem wirklichen Thun und Treiben derselben zu machen, nicht davon zu reden, dass sich seine Anwesenheit meist wie ein Nebelschleier auf die Classe legt und leicht geeignet ist, Schüler und Lehrer in einem anderen Lichte erscheinen zu lassen, als sie es in Wirklichkeit sind.

Daher scheint mir derjenige Lehrer, der von der idealen Aufgabe seines Berufes, Erzieher und Bildner der Jugend und dadurch auch Führer der Menschheit zu sein, vollkommen durchdrungen ist, der sich in seinem Denken und Thun von dem kategorischen Imperativ der Pflicht, von der Idee des Guten, immer leiten lässt, in erster Linie dazu berufen und auch verpflichtet zu sein, sobald er als Professor, Director oder Inspector auf eine größere Strecke seiner Laufbahn zurückblicken kann, seine Erfahrungen nicht der Öffentlichkeit vorzuenthalten. Was der Arzt, der Physiker, der Naturhistoriker, was jeder Empiriker thut, das sollte uns, in deren Hände das kostbarste Material, der Mensch selbst, die bildungsfähige Seele der Jugend, der heranwachsenden Generation, gelegt ist, verboten sein? Diese Gedanken und Erwägungen haben mich veranlasst, vor Sie, meine Herren, mit dem angegebenen Thema zu treten, nicht als ob ich in mir selbst das Bild eines idealen Pädagogen erblicken würde, sondern weil ich es für meine Pflicht erachte, mit diesen Gedanken die Anregung zu einer Idee zu geben, die, wie ich glaube, in unserem an Gegensätzen so reichen Vaterlande für das Ganze und seine Theile in ihrer Entwicklung nur fruchtbar sein kann.

Was mir ferner eine gewisse Berechtigung zu diesem Vortrage gibt, ist der Muth der Überzeugung, dass ich, wenn ich auch suchend und tastend manchmal vom rechten Wege abgeirrt bin, doch immer das Beste gewollt habe, sind mehr als 18 Jahre einer ununterbrochenen Lehrthätigkeit, ist die Thatsache, dass ich in meiner Eigenschaft als Lehrer, ich will nicht sagen, mehrerer Herren Länder, doch jene Theile unseres Reiches kennen gelernt habe, welche das Rückgrat der Monarchie bilden, Böhmen, Mähren und Niederösterreich. Ich will es als ein Glück, als ein allerdings mit vieler bitterer Erfahrung erkauftes Glück betrachten, dass mir keine Phase, kein Ort fremd geblieben ist, der für die Entwicklung eines Lehrers von Belang ist. In Prag betrat ich als Supplent des Altstädter deutschen Staatsgymnasiums die Hallen, die mich freudig klopfenden Herzens in ein unbekanntes Land führen sollten, mit bitterem Wehe

verließ ich den Ort und die mir durch achtjährigen Aufenthalt lieb gewordene Stadt, um in einem kleinen, damals kaum 4000 Einwohner zählenden Städtchen des Riesengebirges, Arnau mit Namen, meine Kräfte als wirklicher Gymnasiallehrer zu erproben, und nicht anders ergieng es mir, als, wie es schien, ein böses Geschick die Rückkehr nach Prag verwehrte und mich zwang, in Mährens alter Hauptstadt Zuflucht zu suchen.

Ich danke es dem Geschicke, dass es mich auf dem Wege nach dem Süden, worauf anfangs nicht mein Hoffen und Sinnen gerichtet war, Wien finden ließ, das Herz des Reiches. In den und größten und kleinsten Städten Österreichs, an den stärksten schwächsten deutschen Gymnasien mit verschiedenem Schülermateriale, in directorlosen Zeiten und in solchen, in denen die Zügel eines strengen Leiters schwer auf unseren Schultern lagen, habe ich meine Thätigkeit entfaltet und bin ich im Laufe der Jahre das geworden, was ich jetzt bin. Es sei mir gestattet, an trockene biographische Daten, die ich mit stiller Resignation entgegenzunehmen bitte, einige meiner Beobachtungen anzureihen!

Vor mir liegt ein Haufe von Notizkalendern und Handkatalogen, 18 an der Zahl. Sie enthalten in chronologischer Reihenfolge die wichtigsten Ereignisse meiner Lehrthätigkeit, Freud und Leid ist in ihnen eingeschlossen und modert wie das Papier, auf dem mit flüchtigem Bleistifte oder Tinte die Notizen verzeichnet sind. Ich schlage das erste Büchlein auf, es trägt die Jahreszahl 1880. Was sagt es mir?

Mit dem Staatsprüfungszeugnisse in der Tasche weilte ich anfangs September 1880 in meinem geliebten Merkelsdorf, als mir telegraphisch vom Director des k. k. deutschen Staatsgymnasiums in Prag-Altstadt, Herrn Regierungsrathe Dr. Hackspiel, eine Supplentenstelle angeboten wurde. Mit Freuden schlug ich ein. Nun war ich ja aller Noth und aller Sorgen überhoben, ein neues Leben lag vor mir, das Ziel langjähriger Wünsche war erreicht. Herr Dr. Bachmann war zum außerordentlichen Professor für österreichische Geschichte an der Universität in Prag ernannt worden, an seine Stelle sollte ich, der unreife, in pädagogischen Dingen unerfahrene Lehrer, als Ordinarius der II. A Classe treten. Ich brauchte nicht mehr durch das caudinische Joch eines Probeauftrittes zu gehen. Wie ein Pudel wurde ich ins Wasser geworfen, ertrinken oder schwimmen, scheint die Parole gewesen zu sein. Mein Glück war es, dass ich es frühzeitig gelernt hatte, mich durch Privatunterricht auf eigene Füße zu stellen und mir während meiner Universitätsstudien der Unterricht des ausgezeichneten Pädagogen und Lehrers, Herrn Dr. Otto Willmann, zutheil geworden war. Ich kann auch nicht verhehlen, dass sich der Director durch fleißige Inspectionen, deren sich übrigens alle Collegen ohne Unterschied des Alters fast in gleichem Maße zu erfreuen hatten, auf das redlichste bemüht hat, aus mir ein brauchbares

Lehrindividuum zu machen. Leider hatte ich die hässliche Gewohnheit, öfters in den Conferenzen auf seine Bemerkungen zu reagieren, und konnte auch durch die freundlichen Rippenstöße benachbarter, wohlgesinnter Collegen nicht davon abgehalten werden. Während meiner Gymnasialstudien und in den Übungen des griechischen und lateinischen Seminars war ich allmählich zu der Überzeugung vorgedrungen, dass die Wahrheit aus dem Streite der Meinungen hervorgehe, und konnte es daher nicht verstehen, und vermag es auch heute noch nicht, wie jemand in einer anderen, entgegengesetzten Meinung eine Beleidigung seiner Person suchen und finden kann.

Meine Lehrlingszeit an dem Altstädter deutschen Staatsgymnasium dauerte vier Jahre, von 1880 bis 1884. Den Anfang machte ich, wie bereits bemerkt wurde, mit dem Ordinariate der II. A Classe. Zu Latein und Deutsch in dieser Classe kam noch Griechisch in der Quarta. Die Schülerzahl betrug in II. A 43; von diesen waren 22 Katholiken, 2 Protestanten und 19 Israeliten, 30 Deutsche und 13 Tschechen. Ich führte die Classe bis in die Quarta. 1883 fand es der Director für gerathen, die beiden Parallelclassen zu vereinigen und auf meine Schultern das Ordinariat von 67 Schülern mit Latein und Griechisch zu legen. Unter den Schülern dieser Classe zählten wir im Beginne des Jahres 34 Katholiken, 31 Israeliten und 2 Protestanten. 52 hatten Deutsch und 15 Tschechisch als ihre Muttersprache angegeben. Das folgende Jahr 1884 warf mich in die I. B Classe mit 38 Schülern zurück. Von diesen gehörten wieder 16 der katholischen, 19 der mosaischen und 3 der evangelischen Confession an, der Nationalität nach waren 33 Deutsche und 5 Tschechen. So hatte ich auf diese Weise im Laufe meiner vier Supplentenjahre alle Classen des Untergymnasiums als Ordinarius durchlaufen; außer dem Unterrichte des Lateinischen, Deutschen und Griechischen in diesen Classen war mir auch während dieser Zeit das Griechische in der V. und VI. Classe übertragen worden. Was ich hier von den einzelnen Classen gesagt habe, galt damals auch von dem ganzen Gymnasium. Die Anstalt wurde 1883 mit der VIII. Classe complet. Am Schlusse dieses Jahres zählte sie 499 Schüler. 248 waren Katholiken, 9 Protestanten, 241 Israeliten, einer war confessionslos; auf 387 Deutsche kamen 112 Tschechen. Seit jener Zeit, in der die Anstalt ihre ἀκμή erreichte, hat sich das Verhältnis immer mehr zugunsten der Israeliten verschoben, so dass am Schlusse des Schuljahres 1897/98 unter 169 Schülern 139 Israeliten 30 Christen gegenüberstanden. Die Zahl der Tschechen hat sich auf 19 reduciert.

Diese Daten zeigen uns zugleich, dass das Bild einer Classe in jenen Jahren einen kaleidoskopartigen Charakter hatte. In der Schule saßen Deutsche und Tschechen, Christen und Israeliten friedlich nebeneinander. Glücklicherweise hatten damals die nationalen und confessionellen Gegensätze in Prag noch nicht

jene Formen angenommen, dass sie ein ruhiges Zusammenleben und einen gedeihlichen Unterricht erschwert, wenn nicht unmöglich gemacht hätten. Tschechische Eltern schickten damals noch gern ihre Kinder in deutsche Schulen ohne zu fürchten, dass ihre Kleinen an Leib und Seele Schaden nehmen könnten. Der tschechische Schüler sah in dem deutschen, der katholische in dem Israeliten seinen Kameraden und Schicksalsgenossen. Und wenn sich doch einmal ein schwarz-roth-goldenes Bändchen in den Hut eines Schülers verirrt hatte, so wurde es von dem wachsamen Auge des Lehrers oder Directors bald entdeckt und confisciert. Dass trotzdem der Unterricht große Vorsicht und Geduld erforderte, um einer solchen Classe ein einheitliches Gepräge zu geben, um den oft mit der Sprache Ringenden vorwärts zu führen und unter Schonung und Berücksichtigung der religiösen Gefühle und Wünsche der vielen Israeliten nicht hinter dem Lehrziele zurückzubleiben, wer möchte das leugnen? Dazu wurde uns der Unterricht durch den Director nicht gerade leicht gemacht. In dem ganzen Gebäude, auf den Aborten, in den Gängen und Lehrzimmern, überall, in jedem Winkel des Hauses musste die peinlichste Reinlichkeit und Ordnung herrschen, die sich bis auf den Bleistift und das Löschblatt erstreckte. Das Adlerauge des Directors wachte unausgesetzt über seinen großen und kleinen Schäflein, Inspection folgte auf Inspection und ließ den Lehrer oft gar nicht zu Athem kommen, in vier- bis fünfstündigen Conferenzen wurde eingehend über das Wohl und Wehe des einzelnen wie der ganzen Anstalt berathen, und wehe dem Armen, der in einer Theke einen Punkt oder Beistrich einmal übersehen hatte. Ein blauer Strich musste ihm sagen, dass er noch weit hinter dem Ideale eines Lehrers zurückstehe. Später scheint der strenge Censor seinem Amtseifer ein wenig die Zügel angelegt und von diesen notae, welche auch den schadenfrohen Augen der Schüler nicht entgehen konnten, Abstand genommen zu haben. Wie bereits angedeutet wurde, verlangten die große Schülerzahl, die nationalen und religiösen Gegensätze nicht nur eine große Arbeitskraft, sondern auch viel Thatkraft, Sicherheit, Gewandtheit und pädagogischen Takt, um, sei es als Ordinarius, sei es als Director, das Schifflein ungefährdet durch die von verschiedenen Seiten drohenden Klippen hindurchzugeleiten.

Obwohl auf diese Weise die Verhältnisse für den Anfänger nicht gerade günstig waren, so erinnere ich mich doch nicht, dass ich jemals im Laufe jener vier Jahre gezwungen worden wäre, gegen einen Schüler eine Disciplinaruntersuchung einzuleiten oder über ihn eine schwere Strafe zu verhängen. Wenn selbst die 67 Mann starke Quarta, die stärkste Classe, welche jemals das Altstädter Gymnasium besaß, ungeachtet der vielen Schüler, der soeben vorgenommenen Verschmelzung der beiden Classen in einen Körper und der sogenannten Flegeljahre, in denen sich die Jugend in dieser Zeit der körperlichen und gei-

stigen Entwicklung befindet, wenn diese Classe trotzdem in Fleiß und Fortgang ein befriedigendes Resultat aufweisen konnte (unter 66 Schülern erhielten am Schlusse des Schuljahres 1883 3 ein Zeugnis der II. und 4 ein Zeugnis der III. Fortgangsclasse), so verdanke ich dies in erster Linie dem einträchtigen Zusammenwirken aller Collegen und der thatkräftigen Unterstützung, die ich nach jeder Richtung in dem Leiter der Anstalt gefunden habe, der es z. B. nie zugelassen hätte, dass die Autorität des Lehrers einem Schüler oder verantwortlichen Aufseher gegenüber, wer dieser auch immer sein mochte, durch offene oder versteckte, hinterhältige Angriffe geschädigt worden wäre, selbst den Schwächsten und Ärmsten unter den Seinen mit dem Schilde seiner Autorität und Macht deckend. Denn Dr. Hackspiel verstand es, persönliche Gefühle oder Interessen dem Wohle des Ganzen, der Anstalt hintanzusetzen. Ich würde ihm jedoch sehr unrecht thun, wollte ich damit gesagt haben, dass er jemandem etwas durch die Finger gesehen hätte. Strenge gegen sich selbst, verlangte er auch von jedermann die Erfüllung seiner Pflicht bis auf das I-Tüpferl im vollsten Sinne des Wortes. Mein erster Director war eben ein Mann, der mit einem starken, unbeugsamen Pflichtgefühle und einer fast catonischen Strenge als Director im gesellschaftlichen Verkehre die Liebenswürdigkeit eines Collegen zu verbinden wusste.

So war ich vier Jahre durch die strenge Schule des Hackspiel hindurchgegangen, als mich 1884 das Geschick gegen meinen Wunsch in der Eigenschaft eines k. k. Gymnasiallehrers in das Riesenstädtchen Arnau verschlug.

600 fl. jährlicher Remuneration war durch vier Jahre das Äquivalent für meine Arbeit gewesen, selten war eine kleine Lection auch für mich abgefallen; jetzt sollte die Zeit der Ernte kommen. Wer weiß, ob nicht diese Zeit noch weiter hinausgerückt worden wäre, wenn ich mir nicht in dem letzten Supplentenjahre noch die Qualification für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik erworben hätte. Diese bahnte mir den Weg in das vom Staate übernommene Realgymnasium in Arnau und gab mir zugleich einen Vorsprung vor vielen meiner Studiencollegen.

Das Arnauer Gymnasialgebäude liegt abseits von dem städtischen Verkehre an der Peripherie des Ortes. Ein großer, mächtiger Bau, von der Gemeinde dem Staate zur Verfügung gestellt, besitzt die Anstalt lange, breite Corridore, in denen sich die Schuljugend während der Erholungspausen, wenn sie nicht auf den hinter dem Hause gelegenen Turnplatz geführt werden kann, ungezwungen herumtummelt, besitzt neben einer schönen Directorswohnung große, lichte, ruhige, nach rückwärts gelegene Schulzimmer, schöne Räumlichkeiten für die Lehrer- und Schülerbibliothek, für das physikalische und naturhistorische Cabinet, ein prächtiges Conferenzzimmer, einen großen Exhortenund hohen, geräumigen Turnsaal, kurz Räumlichkeiten in Hülle

und Fülle, um die sie so mancher Director eines großen Wiener Staatsgymnasiums beneiden könnte. Was eine kleine, arme Gemeinde zuwege bringt, das ist leider für den allmächtigen Staat, dessen jährliches Budget viele hundert Millionen Gulden beträgt, oft ein Ding der Unmöglichkeit. Das Gymnasium war damals noch nicht vollständig, im Schuljahre 1884/85 wurde die VII. Classe eröffnet. Mir wurde das Ordinariat der Quinta mit netto 5 Schülern zugetheilt. *nomen et omen!* Ich hatte auch das Glück, diese Schüler bis zur Maturitätsprüfung zu führen und mir dadurch um Stadt und Land das Verdienst zu erwerben, dass das Obergymnasium gerettet wurde. Wehe, wenn ein oder zwei Schüler gefallen wären! War es in Prag die große Menge der Schüler, welche mir oft angst und bange machte, so war es hier das Existenzminimum, das mir manche qualvolle Stunde bereitete. Extreme berühren sich. Zwei von diesen Schülern wären an einem starken Gymnasium wie z. B. an dem damaligen Prag-Altstädter deutschen Staatsgymnasium oder an dem gegenwärtigen Landstraßer Gymnasium zweifellos von der Masse verschlungen worden. Mein Sinnen und Trachten musste daher im Laufe dieser vier Jahre darauf gerichtet sein, diese Schüler von dem Ertrinkungstode zu retten und damit auch die Ehre und Zukunft des Gymnasiums zu wahren. Ich leugne nicht, dass ich manchmal in das nach Norden gelegene Eckzimmer des ersten Stockwerkes, in dem sich damals meine Classe befand, mit einem Gefühle des Unbehagens und Widerwillens getreten bin. Denn woraus soll der Lehrer Berufsfreudigkeit schöpfen, wenn seine Thätigkeit an solche Bedingungen geknüpft ist, und was soll aus dem besseren, fähigen und fleißigen Schüler werden, wenn seine geistige Entwicklung von einem solchen Bleigewichte belastet wird?

Was Wunder, dass nach Schluss der Sexta der beste Schüler dieser Classe, der die anderen thurmhoch überragte, allen unseren Liebeswerbungen zum Trotz davonlief und ein anderes Gymnasium aufsuchte, wo ihm der Genuss eines Stipendiums in Aussicht gestellt wurde! Das konnte unser armes Gymnasium nicht thun.

Während in einer Großstadt wie Wien mitunter ein Director in Verlegenheit ist, wo er seine Leute unterbringen soll, herrscht in einer kleinen Provinzstadt nicht selten eine Jagd auf so kostbare Vögel, und man sucht sie im edlen Wetteifer durch allerlei Lockmittel zu ködern und einzufangen. Hier eine strotzende, lästige, fast krankhafte Fülle, dort mitunter ein Zustand, der an Schwindsucht gemahnt. Es ist daher begreiflich, dass mir unter diesen Umständen der Unterricht in jener Classe keine besondere Freude bereitete. Als mir einmal Herr Hofrath Wolf während einer allgemeinen Inspection die Ehre seiner Gegenwart schenkte, konnte ich auch nicht umhin, beim Verlassen der Classe meinem gepressten Herzen Luft zu machen. Der Herr Hofrath war ein zu einsichtsvoller Mann, als dass er

nicht meinen Worten beigepflichtet hätte. Mit dem Latein und Griechisch in meiner Classe gieng der Unterricht in der philosophischen Propädeutik und der des Griechischen in den anderen Classen des Obergymnasiums Hand in Hand. Die Schülerzahl in diesen Classen schwankte zwischen 11 und 17. Das ganze Gymnasium wies Ende 1886 in dem ersten Jahre seiner Vollständigkeit 162 Schüler auf, davon entfielen 50 auf das Obergymnasium. 1888 erreichte es die Höhe von 172 Schülern, in diesem Schuljahre ist die Zahl wieder auf 165 gesunken.

Die Schüler waren lenksam, strebsam und abgehärtet; manche von ihnen mussten einen Weg von einer Stunde aus entlegenen Orten, im Winter durch Sturm und Kälte, auf dunklen Pfaden zu Fuß zurücklegen, um an dem Borne der Wissenschaft ihren Durst löschen zu können. Nichts, auch das Kleinste und Unscheinbarste bleibt in einem solchen Städtchen dem Lehrer verborgen und ungesühnt. Wurde ein Schüler mit einer brennenden Cigarre in dem Weichbilde der Stadt gesehen, flugs wurde er vor das Tribunal des strengen Richters gezogen und gestraft, oder hatte sich gar ein Obergymnasiast einmal in ein Gasthaus verirrt und dort dem Billardspiele gefröhnt, so musste er nach vorausgegangenem hochnothpeinlichen Verhöre seinen Frevel in der Regel mit einem mehrstündigen Carcer büßen. Trotz allem ist es, soweit ich mich erinnere, während meiner vierjährigen Lehrthätigkeit an jenem Gymnasium zu keiner Ausschließung gekommen. Es wäre auch unklug gewesen, die ohnedies kleine Schar ohne zwingende Gründe auch nur um ein einziges theueres Haupt zu verkleinern. Ich räume ein, dass der Schüler einer kleinen Landstadt, was geistige Reife anbelangt, wenigstens im Beginne seiner Studien hinter dem Großstädter zurücksteht. Er hat naturgemäß, oft in kleinen, ärmlichen Verhältnissen, in einem entlegenen Erdenwinkel geboren und aufgewachsen, nicht den weiten Gesichtskreis seines großstädtischen Genossen, ihm fehlt vielfach seine Schlagfertigkeit, seine Gewandtheit und sein Witz. Allein diese Mängel werden wieder wettgemacht durch die Solidität seines Wissens, durch einen größeren Fleiß und die Beharrlichkeit, in der er selbst im Kampfe mit Noth und Entbehrungen aller Art seinem Ziele zustrebt, durch die größere Empfänglichkeit für das Leben und die Natur, in deren Mitte er aufgewachsen ist und mit der er sich auch verwachsen fühlt, durch ein stärkeres Familiengefühl, auf dessen Boden Dankbarkeit und Gehorsam, die Liebe zum Vaterlande und zu seinem Volke feste, unausrottbare Wurzeln schlagen, und durch einen gläubigen, frommen, religiösen Sinn, mit dem er in den Erscheinungen des Geistes und der Natur das Walten eines höheren Wesens erblickt. Seine Lippen umspielt nicht das ironische, überlegene Lächeln, das dem blasierten Großstädter leicht die fromme, heilige Einfalt eines Autors oder eine diesbezügliche Äußerung aus dem Munde seines Lehrers entlockt. Mit reinem, empfänglichem und dankbarem Gemüthe nimmt er die Gaben

entgegen, welche die Muse vor ihm ausbreitet. Den Eigendünkel, der in seinem Halbwissen alles besser versteht als ein anderer und gar alle göttliche und menschliche Autorität leugnen möchte, um sich selbst seine eigenen Gesetze zu geben, den kennt er zu seinem Glücke nicht, und was dem Großstädter eine gewisse Überlegenheit sichert, die geistige Atmosphäre, in der er sich bewegt, der starke Pulsschlag eines reichen Lebens, den er in dem Centrum des Reiches oder eines großen Landes alle Tage an sich verspürt, dessen Mangel ist wieder dem Kleinstädter eine Quelle mancher Freude und Vortheile, auf welche sein Genosse der Großstadt verzichten muss. Nicht in dem lebenverzehrenden, sinnbethörenden Geräusche und Gewoge einer Großstadt, in dessen Strudel manche zarte, hoffnungsvolle Blüte spurlos verschwindet, sondern in ländlicher Abgeschiedenheit gedeiht die Muse und kann sich der Geist in stiller Zurückgezogenheit auf die großen Aufgaben, welche seiner im Kampfe des Lebens harren, in Ruhe vorbereiten. Daher ist nach meiner Überzeugung nicht das überfüllte Gymnasium einer Großstadt, das sich nur zu leicht in eine giftige Brutstätte physischer und geistiger Epidemien verwandeln kann, sondern das kleine Landgymnasium mit seinen 200 bis 250 Schülern der Ort, wo die Jugend fern von dem großen Markte und Treiben des Lebens den Frieden der Natur athmet und ungehindert in strenger Selbstzucht, von der fürsorglichen Hand des Lehrers geleitet, jene Höhe des Geistes erklimmen kann, welche sie einst zu Führern der menschlichen Gesellschaft befähigt.

Trotz der Widerwärtigkeiten, welche mir aus dem Unterrichte in meiner schwachen Classe erwuchsen, bot er doch in dieser und in den anderen oberen Classen, welche in den Jahren 1887 und 1888 im Durchschnitte nicht mehr als 10 Schüler hatten, keine besonderen Schwierigkeiten. Die kleine Schülerzahl gestattet dem Lehrer, den Unterricht im Obergymnasium mehr zu individualisieren, Herz und Nieren eines jeden Schülers zu prüfen, sich jede Stunde von der Präparation und den Kenntnissen des einzelnen zu überzeugen und, indem er den Schüler beständig in Athem hält, diesen zu einer ununterbrochenen Aufmerksamkeit zu zwingen. Die unmittelbare Folge ist, dass der Schüler nicht nur von Dingen abgehalten wird, die der Disciplin oder dem Unterrichte abträglich sind, sondern dass er auch schon während des Unterrichtes das meiste sich aneignet und keinen Tag die Classe unvorbereitet betreten darf, wenn er sie nicht wieder mit einer schlechten Note verlassen will. Der Schüler erwirbt sich dadurch ein zusammenhängendes, solides, festes Wissen und lernt, was ein nicht zu unterschätzender Vortheil eines derartigen Unterrichtes ist, arbeiten. Ein Mensch, dem so die Arbeit durch die Gewohnheit zur zweiten Natur, zu einem Bedürfnisse geworden ist, trotzt allen Stürmen des Lebens, die Arbeit, „die Nahrung edler Seelen", ist ihm selbst zum Segen geworden. Der Lehrer hat am Schlusse eines

Schuljahres das erhebende Gefühl der Freude, dass seine Schüler etwas Tüchtiges gelernt haben und sich sein Urtheil nicht auf einige wenige, mitunter noch unsichere, mit Mühe erhaschte Noten stützt.

Sein großstädtischer College hat es nicht so gut. Nicht genug, dass er den ohnedies nicht kleinen vorgeschriebenen Lehrstoff, der Philologe gegenwärtig noch eine möglichst umfangreiche Privatlectüre bewältigen soll, er hat eine Masse von 30, 40 bis 50 und noch mehr Schülern in Bewegung zu setzen und sie mit dem Athem seines Geistes zu beleben. So zählt z. B. die Quinta des Landstraßer Gymnasiums in diesem Schuljahre 13 bis 15 Schüler mehr als das ganze Arnauer Obergymnasium in den Jahren 1887 und 1888.

Das Individualisieren wird in einer so starken Classe sehr erschwert, wenn nicht geradezu unmöglich gemacht. Der Philologe muss sich glücklich schätzen, wenn er in einer Conferenzperiode zwei bis drei Noten ergattert, und der Historiker oder Mathematiker muss sich im besten Falle mit einer Note begnügen. Hat doch ein Lehrer, der in mehreren derartigen Classen beschäftigt ist, schon seine liebe Mühe, sich die Namen seiner Schüler zu merken, geschweige denn, dass er imstande ist, sich ein klares Bild von dem Charakter des einzelnen Schülers, seiner Tüchtigkeit, seinem Können und Wissen zu machen. Man kann daher ohne Übertreibung sagen, dass ein Gymnasiallehrer einer Großstadt wie Wien in den meisten Fällen eine zwei- bis dreimal größere Arbeit zu leisten hat, ohne dass der Lohn zu seinen Mühen in einem entsprechenden Verhältnisse steht. In einem kleineren Landgymnasium kann auch ein schwacher Schüler fortkommen, hier muss er in dem Strome untersinken, wenn er nicht durch ein rechtzeitiges Eingreifen des Hauses über dem Wasser gehalten wird, ein Schicksal, das auch dem fähigeren Schüler droht, wenn ihm nicht das Haus durch eine sorgfältige Überwachung seiner Arbeit zuhilfe kommt. Diese Thatsache scheint mir auch zumtheil die Erscheinung zu erklären, dass der Hauslehrer in Wien eine stereotype Figur geworden ist.

Und sehen wir uns einmal die schriftlichen Correcturen näher an! Was wollen die 5 Correcturen meiner Arnauer Quintaner oder die 11 bis 15 griechischen Correcturen der anderen Classen gegenüber den Correcturen von 30 bis 50 Schülern des Landstraßer Gymnasiums besagen? Auch hier wird die Arbeitsleistung um mehr als das Doppelte oder Dreifache gesteigert. Wer erwägt, welche Arbeitskraft, welche Spannkraft des Geistes nothwendig ist, um eines solchen Haufens Herr zu werden, um überall den gleichen Maßstab festzuhalten und die Qualität des Fehlers richtig zu beurtheilen, der wird auch zugeben, dass selbst der Feder des tüchtigsten Schulmannes manchmal ein Fehler entschlüpfen kann. Auch kann es ihm dann wie mir einmal in Prag ergehen, dass, wenn er, von Theken-

stößen umringt, gezwungen ist, die Feder bis in die Mitternachtsstunde zu schwingen, die Rachegeister aus den Theken emporsteigen und ihm, nachdem sie ihn der Sinne beraubt haben, die blutdürstende Waffe aus der Hand schlagen. Das hatte ich von den 5 bis 15 Heften meiner Arnauer Schüler nicht zu fürchten.

Wie der Unterricht, bereitete auch die Aufrechterhaltung der Disciplin in- und außerhalb der Schule am Arnauer Gymnasium keine besonderen Schwierigkeiten. Der Grund hiefür liegt nicht nur in der oben geschilderten Qualität des Schülermateriales, sondern auch in der geringen Schülerzahl und in den örtlichen Verhältnissen eines solchen Landstädtchens. Je kleiner das Gesichtsfeld ist, mit desto größerer Klarheit fallen die einzelnen Objecte ins Auge, welche in seiner Sphäre liegen, und je weniger Schüler in einer Classe sitzen, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass dem aufmerksamen Lehrer eine verdächtige Bewegung oder Äußerung entgehen wird. Sobald aber der Schüler das Lehrgebäude verlässt, übernimmt gewissermaßen die Öffentlichkeit eines solchen Städtchens die Rolle des überwachenden Professors. Diese sorgt dafür, dass er nichts thut oder spricht, was nicht am nächsten Morgen seinem strengen Herrn und Meister bekannt würde.

In dieser glücklichen Lage befindet sich der großstädtische Lehrer nicht. Nicht nur, dass es fast über das Maß menschlicher Kraft hinausgeht, 40 bis 50, oft verschieden geartete Schüler eine Stunde lang auf derselben Höhe der Aufmerksamkeit und geistiger Spannung zu erhalten, und dadurch der Zerstreuung oder Störung vorzubeugen, der Lehrer ist selbst nicht imstande, in einem großen, oft bis auf das letzte Plätzchen gefüllten Saale mit Sinn und Geist jedem seiner Schüler seine volle, ungetheilte Aufmerksamkeit zuzuwenden. Eine solche Classe bedarf einer kräftigen, mit Autorität ausgestatteten, Respect und wenn nothwendig auch Furcht einflößenden Persönlichkeit, die frei von unzeitiger Schwäche über der Milde und nachsichtigen Beurtheilung der Fehler unserer Jugend nicht vergisst, dass ein Bäumlein verkrüppelt, wenn es nicht grad gebogen wird und an einem festen Pflocke Stütze und Halt findet, dass ein fauler Apfel leicht auch die gesunden ansteckt, wenn er nicht zur rechten Zeit aus ihrer Mitte ausgeschieden wird. Eine solche Classe bedarf eines einträchtigen, von persönlichen Gefühlen freien, festen und zielbewussten Zusammenwirkens und Zusammenhaltens aller in ihr beschäftigten Lehrer, damit nicht in den Schülern der Gedanke Wurzel fasse, als seien die einzelnen Lehrgegenstände oder Lehrer nicht gleichwertig; es sei infolge dessen der eine in höherem, der andere in geringerem Maße zu respectieren und in der einen Lehrstunde das verboten, was ihnen in der anderen gestattet ist. Dazu kommt noch, dass der Schüler einer Großstadt in dem Augenblicke, wo er das Schulgebäude verlässt, auch aus dem Bannkreise der Schule

heraustritt und sich fast ganz ihrer Controle und ihrem Einflusse entzieht. Er kann ungestört und ungehindert allerlei Localitäten, Versammlungen und Unterhaltungen besuchen, ja selbst solche veranstalten, ohne dass der Lehrer das geringste Wissen davon besitzt, wenn es nicht das Unglück haben will, dass seine Thätigkeit die Aufmerksamkeit der Polizeibehörde auf sich lenkt.

In unzähligen Poren sickert das öffentliche Leben, das uns von allen Seiten umbrandet. in unser Gymnasium, theils fördernd und befruchtend — ich leugne es nicht —, vielfach aber und vielleicht in noch höherem Grade störend und niederreißend, was vor kurzem die Hand des Lehrers mit Mühe aufgebaut hat. Was hier nicht die Schule vermag, ist die Pflicht des Hauses. Wohl der Schule, wo das Haus sich seiner Pflicht bewusst in dem Hause nichts anderes als eine Fortsetzung der Schule sieht, eine Pflegestätte guter Sitte und Zucht! Wo sich aber Gleichgiltigkeit oder Voreingenommenheit und leidenschaftlicher Hass gegen die Schule eingenistet haben. dann pflügt und betreut der Lehrer umsonst den Boden. Der Same, den er heute ausgestreut hat, wird morgen wieder von dem bösen Feinde zertreten. Der Lehrer hat in diesem Falle gegen zwei Fronten zu kämpfen; auf der einen Seite soll er der großen Schülermasse Herr werden, auf der anderen den passiven oder activen Widerstand von außen überwinden. Woher nimmt er in diesem Kampfe Wehr und Waffen? Sie liegen zunächst in ihm selbst, in einem sicheren, umfangreichen Wissen, in einem starken Pflichtgefühle und nicht zuletzt in der Unantastbarkeit seines Charakters und der Lauterkeit seiner Gesinnung. Mit diesen Waffen ausgerüstet, kann er seiner hohen, idealen Aufgabe gerecht werden, wenn ihm das Vertrauen seiner Vorgesetzten zur Seite geht. Wo ihm dieses fehlt, gleicht er Antaios, der, von der Muttererde losgelöst, kraftlos in den Armen des Herakles erstickt. An Stelle der nothwendigen Sicherheit tritt Befangenheit und Schwanken, Muthlosigkeit schleicht sich in das Herz ein, die Arbeitslust weicht einer stillen Verdrossenheit, und die Hoffnung, welche mit Schwalbenschwingen den Menschen in die idealen Sphären der Gottheit emporhebt, macht einer düsteren Resignation Platz. Wer, meine Herren, nicht von dem Vertrauen seines Vorgesetzten getragen wird, gleicht einem Krüppel, der sich mühsam und langsam auf dem Boden fortschleppt. Seine Thätigkeit muss unter dem trüben Nebel des Misstrauens allmählich verkümmern wie eine Pflanze, welche des lebenspendenden Sonnenlichtes beraubt ist.

Vor mehreren Jahren sagte mir einst ein lieber Collega, als ich, ein Neuling in Wien, mit ruhigem Auge der Zukunft entgegenblickte: „In Wien geht man auf einem Vulcane.“ Ich will es nicht glauben, und wenn es sich wirklich so verhält, so soll es uns nicht schrecken. Nach der platonischen Theorie wandeln wir Erdenkinder ja alle Tage auf einem feurigen Erd-

kerne herum. Soll uns deshalb der Gedanke das Leben verkümmern, dass uns einmal eine Eruption in die Luft schleudern könnte? Vielleicht hat schon mancher unter uns das dumpfe Grollen eines unterirdischen Donners gehört, und ist ihm der Boden unter den Füßen gewankt.

Wer ein reines Herz im Busen trägt, der wandelt unbeirrt mitten durch die Schrecken der Hölle hindurch. Wer aber schwach ist und keinen festen Halt in sich hat, der kann, ich leugne es nicht, leicht auf dem glatten und heißen Boden einer Stadt, wie Wien es ist, zu Falle kommen und auf der Strecke liegen bleiben.

Weit abseits schweift mein Geist in die gesegneten Gefilde des glücklichen Campanien. Mit innerer Freude gedenke ich der Zeit, da mein Fuß, der Asche, dem Staube der Straße und den glühenden Pfeilen des Helios trotzend, die Küste des cumanischen Golfes durchwanderte, gedenke ich des herrlichen Bildes, das sich dem wonnetrunkenen Auge bald von Bacoli, bald vom Posilipo oder dem qualmenden, drohenden Gipfel des Vesuv entrollt, gedenke ich in stiller Bewunderung der üppigen Vegetation, welche der vulcanische Boden Jahr für Jahr aus seinem Schoße gebiert, als wollte er das Leben, das er einst unter sich begraben, tausendfach wiederersetzen. Wir wandern, mein Freund mag recht haben, auch in Wien auf einem vulcanischen Boden. Der herrliche Rahmen mag dem schönen Bilde, unserer alten Kaiserstadt, nicht genommen werden. Trägt aber auch ihr Boden dem Lehrer die Früchte, welche er nach den vielen Mühen und Gefahren, die ihn hier umlauern, zu erwarten hat? Er hat die doppelte, ja mehrfache Arbeit vor dem Collegen eines kleinen Landstädtchens voraus und theilt mit ihm den gleichen Lohn; denn die 200 bis 300 fl. höhere Activitätszulage, welche wieder von der theueren Wohnung verschlungen wird, vermag keinen entsprechenden Ersatz zu bieten.

Dieses Missverhältnis zwischen Arbeit und Lohn fällt noch mehr in die Augen, sobald wir den Ordinarius eines kleinstädtischen Gymnasiums mit dem einer Großstadt in eine Parallele stellen. Wie ich bereits früher bemerkt habe, war ich in Arnau von der Quinta aufwärts durch vier Jahre hindurch der Classenvorstand von fünf, einmal sogar (in der Septima) von 4 Schülern. Die anderen Classen des Obergymnasiums zählten damals 11 bis 17 Schüler. In Prag unterstanden mir in einem gleichen Zeitraume von vier Jahren 1881 43, 1882 37, 1883 67 und 1884 38 (I. B) Schüler. In den Classen des Landstraßer Obergymnasiums sinkt die Zahl der Schüler selten unter 30 herab. So hat z. B. die diesjährige Quinta augenblicklich 55, die Sexta 38, die Septima 36 und die Octava 29 Schüler. Diese Gegenüberstellung soll nicht besagen, dass nicht auch die untersten Classen eines kleinen Landgymnasiums mitunter die Höhe von 40 bis 50 Schülern erreichen können; allein diese Zahl schrumpft, je höher wir steigen, immer mehr

zusammen, so dass eine Quarta mit 20 Köpfen bereits Respect einzuflößen imstande ist. Meine Herren, ich erlaube mir auf diese Daten hinzuweisen, nicht als ob ich auf ein kleines Landgymnasium einen Stein werfen wollte; im Gegentheile, mir schwebt als das Ideal einer Mittelschule eine Anstalt vor Augen, in deren oberen Classen nicht mehr als 25 Zuhörer sitzen. Denn nur unter dieser Voraussetzung scheint mir ein Gymnasium ohne besondere Schwierigkeiten und ohne Überbürdung der Lehrer und Schüler seine Aufgabe lösen zu können. Ich habe jene Daten hervorgeholt und einander gegenübergestellt, weil sie beweisen, dass ein Vorstand in den oberen Classen eines großstädtischen Gymnasiums mit dem Fachlehrer eine zwei- bis dreimal größere Bürde zu tragen hat. Wie man auch aus dieser Thatsache ersieht, haben unsere Collegen einer kleinen Provinzstadt keinen Grund, sich in dieser Richtung über Zurücksetzung zu beklagen. Gehört doch die Führung des Ordinariates an sich nicht gerade zu den leichtesten und angenehmsten Beschäftigungen eines Mittelschullehrers. In richtiger Würdigung seiner hohen Bedeutung haben ihm die Weisungen fast zehn volle Seiten (S. 44 bis 53) gewidmet; der O. E. beschränkt sich in einem Paragraphen (§ 97) darauf, in Kürze die wichtigsten Obliegenheiten des Ordinarius zu skizzieren. Sie sind wohl einem jeden von Ihnen, meine Herren, sattsam bekannt.

Er hat mit Beginn des Schuljahres die Aufnahmsprüfungen zu leiten und die Protokolle zu schreiben, vor Beginn des Unterrichtes die Disciplinarvorschriften zu verlesen und zu erläutern, die Nationale entgegenzunehmen und zu prüfen, um danach das Schülerverzeichnis anzufertigen; er hat die Sitzordnung zu bestimmen, den Arbeitskalender anzulegen, die Gesuche der Schüler und die Schulgelderlagscheine entgegenzunehmen, den Turnmittelbeitrag und mitunter auch das Tintengeld für den Schuldiener und andere Gelder einzucassieren; er hat darauf zu achten, dass das Schulzimmer mit seinen Einrichtungsgegenständen und Lehrmitteln in gutem Zustande erhalten werde, dass fleißig ventiliert, nicht zuviel und nicht zu wenig geheizt werde; er hat das Classenbuch zu führen, den Classen- und Hauptkatalog mit den Zeugnissen zu schreiben; er leitet die Classenconferenzen, bespricht mit seinen engeren Collegen das sittliche und wissenschaftliche Verhalten seiner Schüler und beräth die Maßregeln, welche geeignet sind, dasselbe zu fördern und ein Ineinandergreifen der einzelnen Lehrgegenstände zu ermöglichen; er macht in den Monats- und Schlussconferenzen die Vorschläge über die Sitten- und Fleißnote der Schüler, und seine Stimme soll in allen Dingen, welche das Wohl und Wehe derselben betreffen, in erster Linie gehört werden. Er hat daher auch die Disciplinaruntersuchungen zu führen und, insoweit er nicht selbst das Richteramt besitzt, in der Conferenz darüber zu berichten und Strafanträge zu stellen und, wenn es das Unglück will, noch obendrein das Vergnügen, sich mit dem verirrten Schäflein

incarcerieren, einsperren zu lassen oder es mindestens als guter Hirte zu bewachen; er hat, ich weiß nicht, was noch zu thun, ein wahres Mädchen für alles und für alle. Doch ist mit den angegebenen Obliegenheiten sein Wirkungskreis noch lange nicht abgegrenzt.

Der Classenvorstand vermittelt den Verkehr zwischen Schule und Direction, zwischen Schule und Haus. Wie der Director hat sich der verantwortliche Aufseher in erster Linie an den Ordinarius, an den Mann zu wenden, welcher den Mittelpunkt, den Brennpunkt der Classe bildet, in dem sich alle Bestrebungen zunächst concentrieren und von dem sich auch alle Strahlen befruchtend und belebend nach den verschiedensten Richtungen ausbreiten sollen.

Der Ordinarius ist in der That der „Einheitspunkt" der Classe in sittlicher und wissenschaftlicher Hinsicht, er ist nicht nur als Lehrer und Mensch das Vorbild derselben, er ist auch ihr Vater, er ist ihre Seele. Da nun aber das Gymnasium ein zusammengesetztes Ganzes darstellt, das aus so vielen concreten, lebenden, für sich wieder ein Ganzes bildenden Theilen, den einzelnen Classen, besteht, so folgt daraus, dass der Ordinarius als Gattungsbegriff die Seele des ganzen Gymnasiums ist. Der Director, den fünf bis sieben Unterrichtsstunden — mitunter fehlen auch diese — nur mit einem kleinen Bruchtheile der Schüler in innige Berührung bringen, schwebt ohne seine Ordinarien in der Luft, er steht auf ihren Schultern. Man könnte demnach mit vollem Rechte auch sagen, dass ein Gymnasium ebensoviele Seelen hat, als es Classen besitzt. Der Director ist, um an ein platonisches Bild zu erinnern, der Wagenlenker, das νοητικόν, der den anderen Theilseelen die Richtschnur, die rechte Bahn weist. Hat das νοητικόν nicht den nothwendigen νοῦς oder die Thatkraft, um mit festem Zügel die gewohnte, vorgeschriebene Bahn einzuhalten, dann kann ihn leicht das Schicksal eines Phaethon ereilen. Er kommt entweder der Sonne oder verheerend der Erde zu nahe, bis er, von Juppiters Blitzstrahl getroffen, in die Tiefe hinabstürzt. Das Drama hat jedoch zu seinem und unserem aller Glücke nur selten einen so tragischen Ausgang. In der Regel sind die Theilseelen der braven Rösslein gewohnt, auch ohne Zügel und Stachel ihren Weg der Pflicht zu gehen, von dem Wagenlenker nur durch die Rangordnung geschieden. Daher gleicht in den meisten Fällen der Leiter einer Anstalt — die Herren Directoren mögen mir ob dieses aristophanischen Bildes nicht grollen! — einem Gotte hinter den Wolken, der aus der Höhe donnert und blitzt und in seiner Machtfülle, wenn er es für gut oder nothwendig findet, erhöhen oder auch erniedrigen kann; die Welt wandelt aber unter ihm nach eigenen Gesetzen ihre Bahn.

Ich nehme an, dass ein Lehrer 20 bis 25 Jahre das Amt eines Classenvorstandes in Ehren bekleidet hat, — damit soll nicht gesagt sein, dass er nicht auch zum dreißigstenmale diese

Freuden genießen kann, falls ihm nicht früher die grausame Parze den Lebensfaden abgeschnitten hat: welche Summe von Arbeitskraft, meine Herren, hat dieses Ehrenamt nicht gekostet und welche Arbeitskraft verschlungen? Und was ist sein Lohn? Vielleicht eine Anerkennung, eine geringere Stundenzahl, eine materielle Entlohnung seiner Mühen und Sorgen, ein höherer Rang oder eine höhere Gehaltsstufe? Er muss meist froh sein, wenn am Schlusse eines Schuljahres alles glatt abgelaufen ist und nicht ein hässlicher, gehässiger Angriff oder eine diabolische Verdächtigung auf ihn einen Schatten wirft. Das Ordinariat ist in der That ein *periculosae plenum opus aleae,* ein gefährliches Würfelspiel, bei dem man wenig gewinnen, wohl aber viel verlieren kann.

Kehren wir, meine Herren, nach dieser kleinen Abschweifung wieder nach Arnau zurück! Vier lange Jahre habe ich hier trotz einer kleinen Schülerzahl und nicht sonderlich drückender Ordinariatsgeschäfte gekämpft und gelitten, gelitten an mannigfachen Entbehrungen physischer und geistiger Art. Es drängte sich mir immer mehr die Überzeugung auf, dass ein längerer Aufenthalt daselbst für mich nicht einen Fortschritt, sondern einen Rückschritt bedeuten würde, und dass das Riesenstädtchen schließlich das Grab aller meiner Hoffnungen und Wünsche werden müsste.

Es liegt überhaupt im Interesse eines jeden Lehrers, den das Geschick in eine kleine Landstadt verschlagen hat, aber auch im Interesse seiner Anstalt, dass er nach Ablauf einiger Jahre in eine größere Stadt versetzt werde. Denn nicht immer hat er die Stärke und Kraft, sich über dem geistigen Niveau der großen Menge zu erhalten. Wenn er sich nicht zwischen seine vier Wände einschließen und ein Menschenfeind werden, wenn er, wie es sein Beruf erheischt, in einen lebendigen Wechselverkehr mit dem Volke treten will, dann ist nur zu leicht die Gefahr gegeben, dass er, sobald er unter die Menge tritt, statt diese zu sich emporzuheben, nach dem allgemeinen Gesetze der Schwerkraft von derselben angezogen wird und sich ihr im Laufe der Jahre assimiliert.

Welche Schäden daraus dem Lehrer und auch der Anstalt erwachsen, welche Wunden dem Ansehen des ganzen Standes oft geschlagen werden, brauche ich wohl nicht zu sagen. Nicht jeder ist so sturmerprobt und willensstark, um sein Los mit Würde zu ertragen. Wenn die stille Verzweiflung und die Noth des Lebens in einem unbewachten Augenblicke die Dämme durchbrechen, welche Sitte, Pflicht und Gewohnheit gezogen haben, wer wagt es da, den ersten Stein auf den Verirrten zu werfen? Es könnte vielleicht mancher Arme, den das Schicksal in einen entlegenen Erdenwinkel geworfen hat, vor dem Brandmale einer strafweisen Versetzung bewahrt oder einer vorzeitigen Pensionierung gerettet werden, die ihn aus der Mitte seiner Collegen stößt und ihm die Früchte eines sorgenreichen Lebens

raubt, wenn sich ihm nach einer bestimmten Zahl von Jahren auch die Thore einer größeren Stadt öffneten. Es ist dies auch ein prophylaktisches Mittel, das Lehrern, Schülern, allen zugute kommt. Denn wie alle irdischen Dinge, ist auch der Lehrkörper einer Mittelschule einem allgemeinen Naturgesetze unterworfen. Soll das Leben in ihm immer frisch pulsieren, soll es nicht in festen Formen erstarren, bis es schließlich ganz abstirbt, dann muss sich auch im Laufe einer gewissen Zeit ein Stoffwechsel vollziehen. Wer wie ich, meine Herren, an einem solchen Orte Leid und Freud mitgekostet hat, der trotz aller Bemühungen, seine Freiheit zu behaupten und nur den Weg der Pflicht zu gehen, doch mit in den hässlichen Kampf der Leidenschaften und Parteien gezogen wurde, der kann nur mit den Armen mitempfinden, welche die unerbittliche Moira dazu verurtheilt hat, in stiller Ohnmacht und Verbitterung ihr Tagewerk zu beschließen. Mein Wunsch, mich aus den kleinstädtischen Verhältnissen Arnaus zu befreien, ist nach mehrjährigem Ringen in Erfüllung gegangen. Ein gütiges Geschick führte mich im Herbste des Jahres 1888 an das Olmützer deutsche Staatsgymnasium und von hier nach dreijährigem Aufenthalte auf meinen gegenwärtigen Posten nach Wien. Wie in diesen Jahren an dem Landstraßer Gymnasium, hieß es auch damals in Olmütz Kopf und Hände rühren. Das deutsche Gymnasium zählte, obwohl es durch die Errichtung eines tschechischen Gymnasiums von einem großen Ballaste befreit worden war, noch immer gegen 350 Schüler mit mehreren Parallelclassen im Untergymnasium. So besuchten am Schlusse des Schuljahres 1888/89 350 Schüler die Anstalt; 245 gehörten der katholischen, 10 der evangelischen und 95 der mosaischen Confession an. Von 324 Schülern war die Muttersprache deutsch, von 26 tschechisch. Obwohl die Frequenz im Schuljahre 1897/98 auf 287 gesunken ist, ist doch nach Confession und Muttersprache das Verhältnis im großen und ganzen das gleiche geblieben. Gleich im ersten Jahre meiner Olmützer Thätigkeit fiel mir die Septima, die damals stärkste Classe des Obergymnasiums (38 Schüler), zu. Das Ordinariat mit Latein, Griechisch und philosophischer Propädeutik gab mir in dieser Classe anfangs genug zu schaffen. Im nächsten Jahre war sie auf 23 Schüler zusammengeschmolzen. Um meine Schüler in würdiger Weise für die gefürchtete Maturitätsprüfung vorzubereiten, fühlte ich mich veranlasst, im Einverständnisse mit dem Director die Octavaner durch besondere Vorträge, die mehrere Monate hindurch jeden Sonntag nach dem Gottesdienste gehalten wurden, in die Geheimnisse der griechischen und römischen Antiquitäten einzuweihen. Ich weiß nicht, ob ich das heute wiederholen würde. Durch meine vieljährige Erfahrung bin ich immer mehr zu der Überzeugung gekommen, dass der Schüler vor allem durch die Lectüre der classischen Werke mit den vornehmsten Erscheinungen der Antike ver-

traut gemacht werden soll. Dies erreicht er nicht, wenn das für das Werk und sein Verständnis Nebensächliche und Unbedeutende zur Hauptsache gemacht wird, sondern dadurch, dass der Schüler durch eine Analyse des Werkes von einem Gedanken zum anderen übergeht und so seinen Entwicklungsgang verfolgt und bloßlegt, dass er das Ziel den angewandten Mitteln und dem zurückgelegten Wege gegenüberstellt und sich auch des Zusammenhangs bewusst wird, der zwischen Form und Gedanken besteht. Dadurch wird der Sprachunterricht fruchtbar und dies in einem Grade, dass sich ihm wohl kein anderer Unterricht an die Seite stellen kann.

Logik, Psychologie, Ästhetik und in gewissem Sinne auch Ethik und Religion und Geschichte jeglicher Art reichen sich hier, wenn auch unbewusst, die Hände, der Schüler lernt nicht nur lesen, immer auf das Wesen einer Sache eingehen und den Kern von der Schale, das Wesen von allem Bei- und Nebenwerke scheiden, er wird auch mit stiller Bewunderung für die Kunstwerke der Sprache und des menschlichen Geistes erfüllt, die für alle Zeiten mustergiltig geworden sind; er kommt zum Bewusstsein, dass nicht die Sprache an sich, obwohl selbst das größte Kunstwerk menschlicher Natur und menschlichen Geistes, sondern vornehmlich die Gedanken, die in dieser Münze geprägt werden und durch sie für die Mit- und Nachwelt concrete Gestalt und Form angenommen haben, den Wert und Charakter einer Sprache bestimmen. Das ist der hohe, bleibende Wert des Studiums der Sprache; was sonst mit ihm in den Kauf genommen werden muss, ist mehr oder weniger Beiwerk, das bei dem einen früher, bei dem anderen später oft spurlos in dem Meere der Vergessenheit verschwindet.

Die Arbeit, welche mir meine Olmützer Octava durch die Präparation für die Maturitätsprüfung bereitete, habe ich gerne ertragen; bot mir doch Mährens alte Hauptstadt zumtheil einen Ersatz für das, was ich mehrere Jahre in Arnau hatte entbehren müssen. Wer Olmütz kennt, wird einräumen müssen, dass die Perle der Marchebene die Vorzüge einer Groß- und Kleinstadt in sich vereinigt. Dazu kommt noch, dass sich die Stadt, an deren Mauern sich wiederholt die Macht seiner Feinde gebrochen hat, mit dem deutschen Gymnasium auf das innigste verwachsen fühlt, da es in ihm nicht nur ein Merkzeichen einer alten ruhmreichen Geschichte, sondern auch ein geistiges Bollwerk seines Charakters erblickt. Dieses Gefühl der Zusammengehörigkeit äußerte sich auch bei den Ausflügen, welche das Gymnasium öfter in die benachbarte Umgebung unternahm. Ich hatte das Glück, an einem derselben — es war im Mai des Jahres 1889 — theilnehmen zu können, und ich würde lügen, wollte ich sagen, dass er nicht eine angenehme Erinnerung in mir zurückgelassen hat. Ein Extrazug führte uns, von einer Musikkapelle begleitet, nach Sternberg; ein zweiter folgte bald. Halb Olmütz war mit seinem Gymnasium ausgewandert. In

Sternberg wurden wir vom Bürgermeister empfangen. Hierauf theilte sich der ganze Haufe nach Classen in einzelne Schwärme, die sich, von ihren Ordinarien geführt, in die benachbarten Wälder verloren. Nachmittags tummelten sich die Schüler der unteren Classen auf einer Wiese herum, indes eine Militärkapelle in dem nahen Kiosk concertierte und, wer wollte, auch seine Kunst in den Dienst der Terpsichore stellen konnte. Mit dem Anbruche des Abends wurde der Rückweg angetreten. Ein kleines Feuerwerk in der Nähe des Bahnhofes und eine Rede des Directors gaben dieser Feier einen würdigen Abschluss. Sie hatte sich auf diese Weise zu einer Verbrüderung zwischen Stadt und Gymnasium, zwischen Olmütz und Sternberg gestaltet.

Als zwei Jahre später ein gleicher Ausflug geplant wurde, legte der mährische Landesschulrath gegen dieses Project ein entschiedenes Veto ein. Mit seinem Verbote, welches nur classenweise Ausflüge gestattete, ist eine auch der Stadt lieb gewordene Sitte zum Leidwesen aller zu Grabe getragen worden. Die Krankheit, von der unser schönes Österreich seit Jahren wie im Fieber geschüttelt wird, scheint dasselbe verschuldet zu haben. Der Lehrkörper und zumtheil auch ich, der mit einer wohlbegründeten Motivierung für dessen Antrag eingetreten war, mussten unseren Fürwitz und guten Willen mit einem kleinen Merker büßen.

Ich muss gestehen, ich stehe noch jetzt auf dem Standpunkte, dass auch die Mittelschule eine Zelle ist in dem gesellschaftlichen Organismus, von dem sie nicht losgelöst werden kann, ohne ihre Lebenskraft zu verlieren. Je größer der Wechselverkehr zwischen Schule und Haus ist, desto größer ist auch der Gewinn für beide Theile. Oder soll sich dieser Contact bloß darin äußern, dass sich ab und zu eine besorgte Mama oder ein strenger Papa nach den Sitten und dem Fortgange seines Sohnes erkundigt oder gar mit klopfendem Herzen vor das gefürchtete Tribunal des Ordinarius oder Directors citiert wird? Ich will nicht hiemit den Schauprüfungen seligen Andenkens das Wort reden, die neben ihrer unleugbar guten Seite doch auch Gefahr liefen, in ein eitles Schauspiel auszuarten und einen falschen Ehrgeiz großzuziehen. Ich frage: ist das Haus bloß dazu da, um mit der Schule Sorgen und Leiden zu tragen? Soll es der Schule nicht gestattet sein, einmal im Jahre aus ihrer bescheidenen, stillen Zurückgezogenheit hervorzutreten und den langen Ernst der Arbeit mit einem Tage der Freude zu vertauschen, nicht den Eltern, welche der Schule ihr Bestes anvertraut haben, einmal im Kreise derselben auch ihre Freude zu theilen? Man lasse auch in unsere Schulräume einen Strahl der Freude fallen, die Jugend hat ein Recht darauf. „Tages Arbeit, abends Gäste, saure Wochen, frohe Feste" sollte auch ein Zauberwort unserer Schule sein.

Wer mich näher kennt, wird mir einräumen, dass ich hiemit nicht zügelloser Ausgelassenheit oder Trägheit Vorschub

leisten will. Ich habe zumtheil, meine Herren, an mir selbst empfunden, was unserer Jugend noth thut. Sollen aus ihrer Mitte die Männer hervorgehen, welche dazu berufen sind, einst an der Spitze der Gesellschaft zu marschieren, dann darf auch in ihr nicht der Götterfunke der Freude erstickt werden. Und wie soll sie dieses Ziel erreichen? Es genügt nicht eine gewisse Summe von Wissen, Erfahrung, Fertigkeiten, ein bestimmtes Können; diese sind das Werkzeug, geeignet, sich in der Welt der Dinge zu orientieren und sich selbst seinen Weg zu bahnen. Diesem Rüstzeuge im Kampfe des Lebens, dem Verstande, dem Wissen und Können, ein Ziel zu geben, sich selbst und der Menschheit zu Nutz und Frommen, dazu bedarf es des Willens, des antreibenden, bestimmenden Impulses, der Ideale des Wahren und Guten: „Du sollst dich in deinem Thun nie mit dem Sittengesetze, in deiner Aussage nie mit der Wahrheit in Widerspruch setzen!" Diese Ideale, das Streben, ihnen durch die That Realität zu geben, das ist es, was jedem Menschen den Stempel eines bestimmten sittlichen Charakters aufdrückt. Daher erwächst für den Lehrer die Pflicht, nicht nur den Geist in der durch die stoffliche Seite der einzelnen Lehrgegenstände gebotenen Richtung zu nähren und zu bilden, sondern auch die Keime der Gesittung zu pflegen, auf deren Entwicklung und Äußerung in erster Linie das Wohl der menschlichen Gesellschaft beruht. Auf dieses Ziel muss sich aller Unterricht concentrieren und seine ganze Kraft in Bewegung setzen, mag er sich auch dem Stoffe und der Form nach unterscheiden und manche Mühe bereiten, die Fäden, welche von dem einen Gegenstande zu dem anderen führen, bloßzulegen, sie enger aneinanderzuziehen und schließlich zu einem einheitlichen Gewebe zu vereinigen.

Wir brauchen in unserer sturmbewegten Zeit, die über dem eigenen Vortheile nur zu oft alles andere vergisst, kampfesmuthige, nicht nur mit den Waffen des Geistes, sondern auch mit Kraft und Charakter ausgerüstete Männer. Daher genügt es nicht, dass der Lehrer in der Schule bloß den wissenschaftlichen Forderungen nach Möglichkeit gerecht wird, oder auf diese oder jene hehre, ideale Erscheinung in der Literatur und Geschichte verweist, etwa auf den göttlichen Achilles, dem Lüge und Heuchelei bis in den Tod verhasst, dem nicht für äußere Ehren und Schätze seine persönliche Ehre feil war und dem doch die Freundesliebe höher stand als die Liebe zu seinem Leben, dem eigenen Ich, oder auf die historische Gestalt des Sokrates, der ebenfalls die Wahrheit über alles liebte und keinen Augenblick zögerte, ihr und dem Willen des Vaterlandes sein Leben zu opfern; das alles, meine Herren, genügt nicht, der Lehrer muss selbst mit gutem Beispiele vorangehen, er darf z. B. nicht den Gedanken aufkommen lassen, dass er imstande ist, seinem persönlichen Interesse, persönlichen Gefühlen und Wünschen das Recht, die Wahrheit und Pflicht zu opfern, dass er still-

schweigend das Unrecht und die Unwahrheit duldet, um nicht in die Zwangslage zu kommen, jemandem wehe zu thun, dass seine Worte seine Thaten Lügen strafen. Darin liegt die hohe, ideale, aber auch äußerst schwere, dornenvolle Aufgabe eines Lehrers, dass er nicht nur Lehrer, sondern auch Erzieher sein soll.

Glücklich derjenige, der sich durch ununterbrochenes Studium, durch Beobachtung und Selbstzucht zu jener idealen Höhe emporgerungen hat! Sein Weg geht selten durch blumige, lachende Auen; Leichensteine begrabener Hoffnungen, bitterer Enttäuschungen und trauriger Erfahrung sind meist die Meilensteine, welche ihn an sein Ziel führen. Dieses Ziel ist aber so erhaben und ragt so thurmhoch über alle anderen menschlichen Bestrebungen empor, dass der Lehrer, unbeirrt von den Wirren des Lebens, selbst mitten durch die Schrecken der Hölle seinen Weg nehmen muss. Es ist des Schweißes der Edlen wert. Was ein tiefsinniger Dichter von den Seelen sagt, die sich von Wesen zu Wesen, von Geschlecht zu Geschlecht immer wieder erneuern, gilt in gewissem Sinne auch von dem Lehrer und seiner Thätigkeit. Wissen, Erkenntnis ist Leben. Erschließt die Erkenntnis, gepaart mit edler Gesittung, dem Menschen die wahren Freuden des Lebens, macht sie ihm das Leben lebenswert, dann ist auch der Lehrer ein Fackelträger.

Von Hand zu Hand, von Geschlecht zu Geschlecht trägt er in edlem Wetteifer die Fackel des Lebens, die Fackel der Erkenntnis, der Wahrheit und Sittlichkeit bis in die fernsten Äonen, nicht um auseinanderzuhalten und zu trennen, nicht um niederzureißen und einzuäschern, sondern um einen Tempel aufzubauen, in dem alle Menschen, als Brüder vereint, ein und demselben Gotte ihre Loblieder singen.

„*Et quasi cursores vitai lampada tradunt.*"

Und wie im Wettlaufe tragen des Lebens Fackel sie weiter.

Meine Herren, wenn ich den Muth gefunden habe, in mein Innerstes zu greifen und einen Theil desselben vor dem Forum der Öffentlichkeit bloßzulegen, so geschah es, weil ich von der Überzeugung durchdrungen bin, dass ihm niemand ein anderes Streben zugrunde legen wird als den guten Willen, der Schule zu dienen und der hohen Idee, in deren Dienste wir alle stehen, auch meine schwachen Kräfte zu weihen.

Die Umbildung der Ansichten über den Kosmos.

Vortrag, gehalten im Vereine „Deutsche Mittelschule" in Prag am 18. Januar 1899 von Prof. **Karl Koeppner** (Karolinenthal).

Mädler sagt in seiner „Geschichte der Himmelskunde" I. Bd., S. 148: „Jeder, der eine große, weltumgestaltende Erfindung oder Entdeckung macht, wie jeder, der eine neue, wichtige Wahrheit ans Licht fördert, hat sich auf drei Classen von Gegnern gefasst zu machen. Zunächst diejenigen, welche gegen die Sache selbst auftreten und die wiederum in solche zerfallen, die mit wissenschaftlichen Gründen kämpfen, und solche, denen nur die niedrigeren Waffen: Spott, Satire und Wortverdrehung zugebote stehen. Zweitens die philologischen und antiquarischen Gegner, die zu keinem ruhigen Schlafe gelangen können, bis sie in den Classikern irgendeine, wenn auch noch so dunkle Andeutung gefunden haben, die sie nun mit einemmale zu deuten wissen, um dem, durch dessen Entdeckung sie allein zu dieser Deutung gelangt sind, die Priorität streitig zu machen. Drittens diejenigen, die es verkennen, dass jede erste Entdeckung im Grunde nur der Anfang einer solchen ist, dass ihr nothwendig noch manche Mängel und Unvollkommenheiten ankleben, die erst die Folgezeit nach und nach beseitigen kann und die den Ruhm des ersten Urhebers nicht vermindern können, sondern die hohe Wichtigkeit der Sache gerade dadurch am überzeugendsten darthun, dass geistesverwandte und ebenbürtige Forscher sie weiter fördern und der Vollkommenheit näher führen."

Ich fürchte nicht, unter die zweite Art jener Gegner gerechnet zu werden, wenn ich mir gerade die Aufgabe stellte, in den Classikern „irgendeine, wenn auch noch so dunkle Andeutung" zu suchen und zu deuten, um dadurch einem zweiten die Priorität streitig zu machen. Denn nicht immer ist die Andeutung so dunkel, sondern sehr klar, und viele thaten dasselbe vor mir, nicht um den Ruhm eines Kopernikus zu vermindern, sondern nur, um zu zeigen, dass ein weltbewegender Gedanke Jahrtausende zu seiner endlichen Ausgestaltung bedurfte, und um, wenn möglich, die Gründe eines so langsamen Processes zu ermitteln.

Im allgemeinen begnügte sich der Naturforscher des Alterthums damit, σώζειν τὰ φαινόμενα, die Erscheinungen zu retten, begreiflich zu machen; also die Bewegungen der Himmelskörper zu erklären, wie sie von der offenbar ruhenden Erde aus gesehen vor sich gehen.

Da scheint es mir nun zunächst ganz natürlich, dass nicht allein die Dichter — Homer, Hesiod (um 800 v. Chr.) — sondern auch die Gelehrten der ionischen Schule (VI. Jahrh.), also Thales, Anaximander und Anaximenes, mit welchen die Geschichte der Philosophie und der Naturwissenschaften gewöhnlich beginnt, dem unmittelbaren Sinneneindrucke folgend, der Erde die Form einer kreisrunden oder länglichrunden Scheibe gaben (Anaxagoras), oder die Form eines Discus, eines Cylinders mit hervorragender ebener Oberfläche (Anaximander), dessen Höhe nach Berichten des Plutarch, Eusebius und Galen gleich einem Drittel der Breite angenommen wurde, dessen eine ebene Oberfläche, wie Origines schreibt, wir bewohnen, während die andere der von uns bewohnten entgegengesetzt ist; ferner die Form eines Trapezes oder Tisches (Anaximenes), eines Tympanons oder Tambourins (Leukipp), einer Scapha oder eines Kahnes, am Umfange hoch, in der Mitte vertieft — κοίλη τὸ μέσον —; so bei Demokrit und Archelaus aus Athen, der als Beweis für die Aushöhlung die Erfahrung anführte, dass die Sonne nicht gleichzeitig an allen Orten auf- und untergehe, wodurch er gerade zu der entgegengesetzten Folgerung hätte kommen sollen; oder die Form eines Cylinders, dessen gekrümmte Fläche von W. nach O. verläuft, während die parallelen Flächen sich an den Polen befinden, wie uns Ptolemaeus überliefert, oder endlich die Chlamys- (Mantel-) Gestalt — χλαμυδοειδὲς σχῆμα τῆς γῆς τῆς οἰκουμένης, wie es in Strabos Geographie II. Th. heißt — in allen Fällen vom Okeanosflusse rings umströmt und nach Thales von dessen Wasser, oder nach Anaximenes, Leukipp und Anaxagoras von der durch dieses comprimierten Luft getragen — ἐποχεῖσθαι τῷ ἀέρι (Plut.) — oder auch nach Xenophanes im Unendlichen wurzelnd und deshalb ruhend — εἰς ἄπειρον ἐρριζῶσθαι (Plut.). Sie ist ruhend, weil sie der wichtigste Körper des Himmels ist, dem es daher nicht angemessen wäre, sich um die anderen, die nur um ihretwillen da sind, zu bewegen.

Bei solchen Annahmen verfuhr man oft mit ziemlicher Willkür. Bei Plato heißt es im Timaeus: Τῇ μὲν τὸ κυβικὸν εἶδος δῶμεν, im Phaedon dagegen wird die Erde περιφερής, rund an Gestalt, genannt; allerdings lässt dieses Wort noch eine andere Deutung zu, und der Ausdruck σφαιροειδής, kugelähnlich, kommt bei Plato nicht vor. Vielfach treten auch Missverständnisse auf: So berichten Plutarch, Galen und Eusebius von Thales, er habe τὴν τοῦ παντὸς οὐρανοῦ σφαῖραν gelehrt, woraus sie schließen, dass er die Kugelgestalt der Erde angenommen hätte, während in der betreffenden Stelle doch nur von der Kugelgestalt des Universums die Rede ist. Herodot macht sich über diejenigen lustig, welche sagen, der Okeanos umfließe die ganze Erde, was man doch bezüglich des Nordens und Ostens von Europa, wohin man noch nicht

gelangt sei, nicht behaupten könne. Der Okeanos sei nicht ein Strom, sondern das Weltmeer und sei nur in dunkler Vorzeit von Dichtern Strom genannt worden.

Selbstverständlich verwies man die Erde in den Mittelpunkt des Weltalls. Diesem Sinneneindrucke gaben sich wohl alle Völker in ihrer ersten Entwicklungsstufe, alle Menschen in ihrer Jugend hin. Dort ist sie irgendwie befestigt — ἠρηρεισμένην ἐν τῷ μέσῳ sagt Diogenes von Apollonia — oder sie schwimmt, wie wir bereits gehört haben, nach Thales auf dem Wasser, nach Anaximenes auf der Luft, oder sie treibt nach Xenophanes ins Unendliche Wurzeln, oder sie befindet sich endlich freischwebend im Gleichgewichte, weil ein in der Mitte des Firmamentes befindlicher Körper keinen Grund habe, sich nach unten oder oben oder nach der Seite hin zu bewegen: μένειν ἐπὶ τῆς ἰσορροπίας οὐκ ἔχουσαν αἰτίαν δι' ἣν δεῦρο μᾶλλον ἢ ἐκεῖσε ῥέψειεν ἄν. So berichtet Galen von Anaximander, Parmenides und Demokrit. Plato meint, wenn sie rund sei und sich in der Mitte des Himmels befinde, brauche sie weder Luft gegen das Fallen noch einen anderen Grund, sondern die Einerleiheit des Himmels und das Gleichgewicht der Erde selbst reiche hin. Denn ein im Gleichgewichte befindlicher Körper, in die Mitte gesetzt, werde keinen Grund haben, sich nach irgendeiner Seite hinzuneigen. Auf ganz andere, aber ebenso unzureichende Weise begründeten später Kleomedes (um Christi Geburt) und Ptolemaeus (II. Jahrh. n. Chr.) den Satz, dass die Erde im Mittelpunkte des Weltalls sei.[1])

Erst Aristoteles bringt Klarheit in die Sache, indem er sagt, nicht das Ruhen, sondern eine gegen den Mittelpunkt treibende, in der Natur der Materie liegende Triebkraft, die Schwerkraft, sei die bedingende Ursache, wodurch die Erde in der Mitte des Weltalls festgehalten werde. Er tritt insbesondere der Ansicht des Thales entgegen, dass die Erde als die schwerere Masse nicht auf dem Wasser schwimmen könne; er bestreitet aber auch jede Bewegung der Erde, weil für ihn die Lage im Mittelpunkte mit der Unbewegtheit der Erde in nothwendigem Zusammenhange stand.

Natürlich ist es auch, dass man bei den Gestirnen zunächst nicht an freischwebende Weltkörper dachte, sondern sie gleich Nägeln an eine krystallene oder eherne Sphäre — οὐρανὸς πολύχαλκος, Homer, Od. III, 2 — und zwar alle Fixsterne an eine, dagegen jeden der sieben Wandelsterne, das sind die fünf bekannten Planeten, die Sonne und der Mond, an eine eigene, da jeder für sich seine eigene Bewegung aufwies.

Natürlich ist endlich, dass man den als vollkommen gedachten Himmelskörpern die vollkommenste Bewegung, das ist die gleichförmige Bewegung im Kreise, zuschrieb.

---

[1]) Vergl. Öttinger, Die Vorstellungen der alten Griechen und Römer über die Erde als Himmelskörper, S. 65 ff.

So hatte man denn die Aufgabe vor sich, jenes System gleichförmiger Kreisbewegungen zu finden, das von der Erde aus betrachtet für die Fixsterne sowohl als für die Wandelsterne dieselben scheinbaren Örter gibt, die diese Himmelskörper zu einer gegebenen Zeit einnehmen.[1]

Unter den vielen Lösungen, die diese Aufgabe zulässt, sind die gelungensten die homocentrische Sphärentheorie des Eudoxus (aus dem V. Jahrh. v. Chr.) und die Epicyklentheorie des Ptolemaeus (aus dem II. Jahrh. n. Chr.).

Die Ionier und Pythagoräer hatten sich damit begnügt, für jeden Planeten eine Hohlkugel anzunehmen, mit der sich dieser um die Erde bewegte. Damit konnten die Unregelmäßigkeiten im Laufe der Planeten, das einmal schnellere, das anderemal langsamere Fortrücken auf der Sphäre, sowie die rückläufige Bewegung nicht erklärt werden.

Eudoxus von Knidos, von seinem Lehrer Plato zur Untersuchung des Problems aufgefordert, löste dieses mit großem Scharfsinne.[2] Er nahm an, dass jeder Planet auf einer durchsichtigen Kugelschale befestigt sei, die mit ihren Polen drehbar in eine zweite concentrische Schale eingelassen ist, welche er auf ganz gleiche Weise wieder mit einer dritten verbindet, u. s. w. Jede dieser Kugelschalen dreht sich gleichförmig in besonderer Richtung um ihre Achse, und aus der Drehung aller zu einem Planeten gehörigen Schalen resultiert dann die eigentliche ungleichförmige Bewegung des auf solche Art mehrfach aufgehängten Planeten. Für jeden Planeten außer der Sonne und dem Monde waren vier Kugelschalen nöthig: eine erste für die tägliche Bewegung mit den Fixsternen, eine zweite und dritte für die Veränderung der Länge und Breite, endlich für die rückläufige Bewegung eine vierte Schale, die bei der Sonne und dem Monde nicht gebraucht wurde. So waren denn für die Bewegung der Planeten 26 Kugelschalen nothwendig; dazu kam als 27. die Sphäre des Fixsternhimmels. Von Kalippos wurde die Zahl der Kugeln auf 34, von Aristoteles sogar auf 56 erhöht, so dass wir es nur zu begreiflich finden, wenn dieser nunmehr allzu complicierte Apparat von den Gelehrten der alexandrinischen Schule abgelehnt wurde.

Claudius Ptolemaeus nahm, um alle Ungleichheiten im Laufe des Mondes und der Planeten zu erklären, eine Methode an, die schon Apollonius von Perga und Hipparch als zweckmäßig empfohlen hatten: die Methode der Epicyklen.

Hipparch (II. Jahrh. v. Chr.), der die Anomalie der Mondbahn gefunden hatte, nahm zur Erklärung derselben einen excentrischen Kreis, erwähnt aber, dass auch ein Epicykel zur Erklärung dienen könne. Der excentrische Kreis genügte aber

---

[1] Vergl. Heller, Geschichte der Physik.
[2] Vergl. Rosenberger, Geschichte der Physik, I, 15.

schon nicht mehr, die zweite, von ihm ebenfalls schon erkannte Ungleichheit, die Evection der Mondbahn, darzustellen.[1])

Ptolemaeus nahm daher beides, Excentricität und Epicykel an, um beides zu erklären. Nicht auf dem excentrischen Kreise lässt er den Mond und die Planeten sich bewegen, sondern auf einem kleineren Kreise, Epicykel genannt, dessen Mittelpunkt auf jenem größeren, dem deferierenden Kreise, sich gleichförmig bewegt. Da aber die einfachen Epicyklen wiederum nicht genügten, war er gezwungen, solche Complicationen anzubringen, dass er entschuldigend sagte, es sei leichter, die Planeten selbst zu bewegen, als ihre complicierten Bewegungen zu verstehen.

Neben dieser Art von Naturforschern, welche bestrebt waren, bloß die unmittelbar zur Erfahrung gelangten Thatsachen zu erklären, gab es aber von Anfang an auch philosophierende Naturforscher, die entweder nur auf Grund von Speculationen die Naturerscheinungen erklären wollten oder die wenigen durch Erfahrung ermittelten Thatsachen durch Speculation verallgemeinerten, statt den Thatsachen selbst weiter nachzuspüren. Allerdings muss anerkennend hervorgehoben werden, dass sie dabei mindestens ebenso oft der Wahrheit nahe kamen als dem Irrthume anheimfielen, wie es eben nach mathematischer Wahrscheinlichkeit zuzutreffen pflegt.

In einem Gebiete, in dem, wie wir es heute sehr wohl begreifen und entschuldigen, damals genügendes Erfahrungsmaterial und strenge Beweise ganz unmöglich waren, gab es einen umso weiteren Spielraum für die Phantasie; und indem keiner der Philosophen und Naturforscher mit seiner Meinung zurückhalten wollte, stehen wir nun, wo es uns obliegt, einen geschichtlichen Überblick zu geben, vor einem Chaos von einander widersprechenden Ansichten, über die ich nur in größter Kürze berichten will.

Bessel verurtheilt die alten Astronomen in sehr scharfer Weise. Er schreibt in seinen „Populären Vorlesungen über wissenschaftliche Gegenstände" (Hamburg 1848, S. 3): „Die Geschichte der Kinderjahre der Astronomie, in welchen man nicht über die roheste Anschauung hinausgieng, ist sehr uninteressant, und sie wird wirklich widerlich, wenn man das Unbedeutende, was sie zu berichten hat, mit der Wichtigkeit, welche viele Schriftsteller darauf gelegt haben, zusammenhält. Unter den Ägyptern, Indern und Griechen finden wir nicht viel mehr Astronomie als zum Kalendermachen nöthig ist."

So finden wir denn unter den vielen Formen, die der Erde gegeben wurden, auch die Kugelgestalt und unter den vielen

[1]) Die Anomalie rührt daher, dass die Bewegung nicht in einem Kreise, sondern in einer Ellipse erfolgt, wodurch die Bahngeschwindigkeit infolge der veränderlichen Anziehung durch die Erde gleichfalls eine variable wird. Die Evection ist die Störung der Mondbahn in der Länge, hervorgerufen durch eine veränderliche Anziehung von Seite der Sonne, daher am größten in den Syzygien (zur Zeit des Neu- und Vollmondes).

Erklärungsversuchen für die Bewegungen der Himmelskörper auch Anklänge an das kopernikanische, das heliocentrische System.

Wenn darum die Pythagoräer (V. Jahrh.) die Kugelgestalt der Erde lehrten, so geschah dies, wie sie selbst sagten, nicht aus mathematischer Überzeugung, sondern aus geometrischen Schicklichkeitsgründen, weil sie in der Schöpfung immer nach dem Vollendeten suchend der Erde die vollkommenste Körperform zutrauten.

Vollkommen, nach Maß und Zahl geordnet, war auch das ganze Weltgebäude, ὁ κόσμος. So lehrt Aristoteles: Die Sphäre, an der die Fixsterne haften, hat, weil sie unmittelbar von der Gottheit berührt wird, die beste aller möglichen Bewegungen, nämlich die gleichmäßige Drehung im Kreise.

Wir kennen aus Plutarch (46—120 n. Chr.) und Galen (113—201?) die Ansicht der bedeutendsten Schüler des Pythagoras, des Philolaos aus Kroton und des Hiketas aus Syrakus. Sie setzten in die Mitte des Weltalls als ἑστία τοῦ παντός den reinsten aller Stoffe, das Feuer. Um dieses Centralfeuer bewegen sich in harmonischen Abständen: die Gegenerde (ἀντίχθων), die Erde, der Mond, die Sonne, Mercur, Venus, Mars, Jupiter, Saturn und die Sphäre der Fixsterne.[1])

Hier ist also bereits die Erde aus ihrer ausgezeichneten Stellung im Mittelpunkte des Weltalls entfernt, ist nicht mehr fest, sondern bewegt sich, zwar nicht um die Sonne, sondern um jenes Centralfeuer, von dem die Sonne selbst und der Mond, die Planeten und Fixsterne nur ein Widerschein sind. Die bewohnte Erdhälfte bewegt sich innerhalb 24 Stunden so, dass sie vom Centralfeuer und von der Gegenerde beständig abgewandt bleibt. Die Entfernung der Erde und der Gegenerde vom Centralfeuer beträgt über 390.000 geographische Meilen. Befinden sich Erde und Sonne auf derselben Seite des Centralfeuers, so haben wir Tag, weil wir das von der glasartigen Sonne — ὑαλοειδῆ τὸν ἥλιον lesen wir bei Stobaeus — wie von einem Spiegel zurückgestrahlte Licht des Centralfeuers sehen. Der Mond bewegt sich in monatlicher, die Sonne in jährlicher Frist um dieses.

Unter dem Antichthon konnte man ursprünglich noch nicht die antipodische Seite der Erde meinen. Man hatte zwar bemerkt, dass es nach Süden zu immer wärmer werde, und stellte sich daher eine stets wachsende Hitze vor, je näher man dem Äquator komme. Über diesen hinaus war man aber damals noch nicht gelangt. Erst als man Reisen in Regionen jenseits des Äquators unternommen hatte, wo ein Abnehmen der Hitze und der Sonnenhöhe bemerkt werden konnte, als im IV. Jahr-

[1]) Galen: „Οἱ μὲν ἄλλοι μένειν τὴν γῆν ὑπολαμβάνουσι. Φιλόλαος δὲ ὁ Πυθαγόρειος κύκλῳ περιφέρεσθαι περὶ τὸ πῦρ κατὰ κύκλου λοξοῦ (d. i. die Ekliptik) ἡλίῳ καὶ σελήνῃ.“ Bei Plutarch und Eusebius findet sich derselbe Wortlaut. Ähnlich berichtet Stobaeus.

hunderte, oder nach anderen sogar schon unter dem ägyptischen Könige **Necho** um das Jahr 600 durch phönicische Seeleute Afrika umschifft worden war, was den Griechen übrigens erst später bekannt geworden sein mochte, ward die Gegenerde zur entgegengesetzten Seite der Erde. Erde und Gegenerde schlossen jetzt als die beiden Halbkugeln das Centralfeuer, das nun als solches nicht länger zu halten war, in ihr Inneres ein, und der Umlauf um dieses erschien als 24stündige Erdrotation. Indem man später das Centralfeuer irrthümlich mit der Sonne verwechselte, glaubte man hier die Grundzüge des kopernikanischen Systems zu erblicken; ja Kopernikus selbst war dieser Meinung.[1])

Wenigstens aber haben wir schon die Vorstellung einer **Erdbewegung**; und wenn diese auch zunächst nicht als eine **Achsendrehung** vorgestellt wurde, so erscheint sie doch bei einem anderen Pythagoräer, **Ekphantus**, als solche. Dagegen rückte dieser die Erde wieder in den Mittelpunkt der Welt. **Plutarch** berichtet von ihm den Ausspruch: „Die im Mittelpunkte der Welt befindliche Erde dreht sich um ihren eigentlichen Mittelpunkt nach Osten."

Ähnlich spricht sich ein Schüler Platos aus, **Heraklides von Pontus** (360 v. Chr.): „Die Erde, im Centrum gelegen, bewegt sich rotierend, und der Himmel ist fest." Dagegen bilde für die übrigen Planeten die Sonne das Centrum.[2]) Auch **Plato** selbst behauptet im Timaeus die Rotation der Erde, woraus er die scheinbare Bewegung der Gestirne erklärt. Er spricht von einer Kugel, die um eine hindurchgehende Achse gedreht werde. Plutarch fügt bei der Darlegung von Platos Ansicht hinzu: „Es scheint mir ganz unzweideutig darin zu liegen, dass Plato wirklich an eine Achsendrehung gedacht habe." In seinem Alter hat er sogar die heliocentrische Ansicht, d. h. neben der Rotation der Erde noch eine Revolution um die Sonne angenommen. So wenigstens weiß Plutarch zu berichten.

Über die Ansicht des **Hicetas** schreibt **Cicero** (Acad. Quaest. IV, 39): „*Nicetas* (richtiger soll Hicetas sein!) *Syracusius, ut ait Theophrastus, caelum, solem, lunam, stellas, supera denique omnia stare censet: neque praeter terram rem ullam in mundo moveri: quae cum circum axem se summa celeritate convertat et torqueat, eadem effici omnia, quasi stante terra caelum moveretur; atque hoc etiam Platonem in Timaeo dicere quidam arbitrantur sed paulo obscurius.*"

Ganz deutlich wird die heliocentrische Ansicht von **Aristarch aus Samos** (III. Jahrh. v. Chr.) ausgesprochen. **Archi-**

---

[1]) Vergl. Mädler, Geschichte der Himmelskunde, I, S. 39.

[2]) Bemerkenswert ist, dass **Tycho Brahe** (1546—1601), der sich unter keinen Umständen eine Bewegung der Erde zu denken vermochte, ein ganz ähnliches System als Vermittlungssystem zwischen dem ptolemaeischen und kopernikanischen aufstellte: Wie bei Ptolemaeus ruht die Erde und wird von Sonne und Mond umkreist, während die übrigen Planeten, wie bei Kopernikus, sich um die Sonne bewegen.

medes berichtet von ihm: „Aristarch nimmt an, die Fixsterne sammt der Sonne wären unbeweglich, die Erde aber werde in einer Kreislinie um die Sonne, welche in der Mitte der Bahn steht, herumgeführt." Genauer noch berichtet uns Plutarch, dass Aristarch voraussetze, der Himmel stehe fest, und die Erde drehe sich längs des schiefen Kreises (d. i. die Ekliptik), indem sie gleichzeitig um ihre eigene Achse rotiere; oder an einer anderen Stelle: „Aristarch stellte die Sonne unter die Zahl der Fixsterne und lässt die Erde sich durch den Sonnenkreis bewegen und sagt, sie werde je nach ihrer Neigung beschattet."

Archimedes fährt in seinem Berichte über Aristarch fort (in seiner Schrift Ψαμμίτης, die Sandeszahl oder Sandrechnung): „Die Kugel der Fixsterne nun, mit der Sonne um einerlei Mittelpunkt liegend, habe eine solche Größe, dass der Kreis, in welchem er die Erde sich bewegen lässt, zur Entfernung der Fixsterne sich geradeso verhalte wie der Mittelpunkt der Kugel zur Oberfläche." Archimedes erwidert darauf ganz richtig, dass ein Punkt zu einem Kreise gar kein Verhältnis haben könne, was Aristarch sicher auch gewusst hat. Dieser wollte damit eben nur sagen, dass die Entfernung der Fixsternsphäre gegen die Entfernung der Erde von der Sonne unverhältnismäßig groß sei. Und mit dieser Annahme begegnet er auch dem Einwande, dass durch die Bewegung der Erde die Fixsterne sich scheinbar verschieben müssten. Denn bei solchen Dimensionen der Fixsternsphäre kann durch die verhältnismäßig geringe Ortsveränderung der Erde keine scheinbare Veränderung der Fixsternsphäre hervorgerufen werden.

Wie sich zu allen Zeiten Leute fanden, die, sei es aus Unverstand, sei es aus böswilliger Absicht, neue, großartige Ideen für Gotteslästerungen erklärten, so war es auch bei Aristarch: er wurde von Kleanthes angeklagt, dass er die Ruhe der Erdgöttin Hestia störe. Seinem Systeme schloss sich keiner der damaligen Astronomen an, denn es hatte noch zu wenig positive Gründe für sich, während das geocentrische System noch vollkommen befriedigte. Auch Kopernikus hat Aristarchs Ansicht nicht gekannt.

Wennschon Aristarch die Größe der Erdbahn für verschwindend klein hält im Vergleiche zur Fixsternsphäre, so dürfen wir wohl auch annehmen, dass er eine ungefähre Vorstellung von der Größe der Erde in Bezug auf die anderen Himmelskörper gehabt und nicht wie viele andere sie im Vergleiche zu diesen als ungeheuer groß angenommen habe.

Eine ganz richtige Vorstellung von der Größe der Erde findet sich auch bei Cicero, in der Republik, *Somnium Scipionis.* (Scipio hat einen Traum, in dem ihm Folgendes erscheint:) „*Stellarum globi terrae magnitudinem facile vincebant.*" Der Erklärer Macrobius fügt hinzu: „*Physici terram ad magnitudinem circi, per quem sol volvitur, puncti modum obtinere docuere.*"

Daneben findet sich, und zwar schon in sehr früher Zeit, die Ansicht vertreten, dass die Gestirne Erden sind.

So hält **Anaxagoras** (500 v. Chr.) die Sonne und Sterne für glühende Steinmassen, die nur durch den Umschwung des Himmelsgewölbes am Herabfallen gehindert werden; „wie Wasser in einem schnell im Kreise geschwungenen Glase" sagen **Zeno** und **Empedokles**. Die Sonne sei weit größer als der ganze Peloponnes, auch der Mond sei so groß, dass Berge und Thäler auf ihm existieren.

Plutarch sagt in der Schrift: περὶ τοῦ προσώπου τῆς σελήνης (*de facie in orbe lunae*, über das Mondgesicht): „Ἡρακλείδης καὶ οἱ Πυθαγόρειοι ἕκαστον τῶν ἀστέρων κόσμον ὑπάρχειν γῆν περιέχοντα ἀέρα τὲ καὶ αἰθέρα ἐν τῷ ἀπείρῳ αἰθέρι· ταῦτα δὲ τὰ δόγματα ἐν τοῖς Ὀρφικοῖς (in den orphischen Liedern, also schon sehr früh!) φέρεται· κοσμοποιοῦσι γὰρ ἕκαστον τῶν ἀστέρων."

Als Grund, warum die Sterne nicht herabfallen, gibt er an: die ihnen von Natur aus zukommende Bewegung (ἡ κατὰ φύσιν κίνησις) und die sausende Schnelligkeit der Umdrehung (τὸ ῥοιζῶδες τῆς περιαγωγῆς), wie die auf die Schleuder gelegten Dinge das Herumdrehen im Kreise am Herunterfallen hindert.

Die Umkehrung des Satzes, dass die Gestirne Erden sind, also: die Erde ein Gestirn, freischwebend wie diese im Weltraume, lag nahe und wurde thatsächlich schon frühzeitig vollzogen. Insbesondere mussten diejenigen, welche die Kugelgestalt der Erde lehrten, von einer Unterstützung derselben absehen und womöglich auch eine Erklärung hiefür geben. So erwiderte **Parmenides** (500 v. Chr.) auf die Frage, warum die freischwebende Erde nicht falle: „Wohin sollte sie fallen, da sie die Mitte einnimmt und alles um sie herum über ihr steht!" Jedenfalls ist diese Erklärung zu einer Zeit, in der es noch keine Newton'sche Gravitationstheorie gab, besser als die indische: Die Erde werde von einem Elephanten und dieser von einer Schildkröte getragen, für deren Fundierung man sich aber keinen Rath wusste.

Besonders klar finden wir diese Ansicht bei Niklas Krebs oder **Nikolaus von Cusa** (geboren 1401 in Cues bei Trier, gestorben 1482 in Florenz) ausgesprochen: „Die Erde," sagt er in seinem Buche „*De docta ignorantia*, Über die Wissenschaft des Nichtwissens", „ist ein Stern wie alle anderen, welcher Licht, Wärme und sonstige Einflüsse von anderen Himmelskörpern empfängt, kleiner als die Sonne, größer als der Mond, wohl rund, jedoch nicht streng kugelförmig."

Mit ihm gelangen wir überhaupt zu einem Wendepunkte in der Geschichte der Astronomie, indem er an der Grenzscheide zwischen der geocentrischen und der heliocentrischen Theorie des Planetensystems steht. In dem oben angeführten Werke heißt es: „*terra non potest esse fixa sed movetur ut aliae stellae.*" Er schreibt ihr eine dreifache Bewegung zu: eine um ihre Achse von O. nach W. in 24 Stunden, eine zweite

um zwei im Äquator befindliche Pole von W. nach O. in 24 Stunden, wodurch die Präcession der Äquinoctien erklärt werden sollte, da die Fixsternsphäre, welche diese Bewegung mit der Erde gemein hat, in 100 Jahren um etwa 1° zurückbleibe; endlich eine dritte Bewegung, die Revolution um die Weltpole — nicht um die Sonne. Denn diese kreist selbst ebenso wie die Erde und sämmtliche Gestirne um die Pole des Weltalls von O. nach W. in 12 Stunden; die Sonne bleibt bei dieser halbtägigen Bewegung wiederum etwas gegen die Fixsterne zurück, so dass sie eine scheinbare jährliche Bewegung durch den Thierkreis vollführt. Im allgemeinen ist seine Erklärung ziemlich unverständlich und unsicher. Nur das eine wenigstens ist zweifellos, dass er eine Rotation der Erde um ihre Achse annahm.

Bevor wir jedoch hier in der Geschichte der Astronomie einsetzen und die Umbildung der kosmischen Ansichten weiter verfolgen, dürfte es an der Zeit sein, zurückblickend die Gründe zu suchen, die den oft genug auftretenden Gedanken einer Erdbewegung immer wieder in Vergessenheit gerathen ließen und selbst einem Kopernikus und Galilei so viele Gegner schufen.

Der Hauptgrund war wohl der, dass jede Bewegung der Erde mit den offenbaren Sinneneindrücken in Widerspruch stand; und das Niederreißen dieser ersten Schranke, das Losreißen vom Zwange des Sinneneindruckes oder vielmehr des Sinnentruges, welchen die äußeren Erscheinungen auf die Auffassungsweise der Menschen übten, war die schwerste Aufgabe.

Ein weiterer Umstand ist der, dass man an eine Bewegung der Erde mit der Luft gar nicht dachte, sondern nur an eine Bewegung in der Luft. So besorgt noch Regiomontanus (Joh. Müller aus Königsberg, geboren 1436, gestorben 1476 in Rom), obzwar er zugibt, dass sich durch eine Achsendrehung der Erde von W. nach O. der tägliche Umschwung des Himmels sehr einfach erklären lasse, es könnten die Vögel ihre Nester nicht wiederfinden, und entscheidet sich daher gegen die Achsendrehung. Denselben Einwurf bringt Tycho Brahe in folgender Form: Wenn sich die Erde von W. nach O. um ihre Achse drehte, so müsste ein Stein, von der Höhe eines Thurmes herabgeworfen, nach W. abweichen, und zwar um eine sehr beträchtliche Strecke, weil der Fußpunkt des Thurmes sich unterdessen weiter nach O. bewegt hat. Wir wissen heute, dass gerade das Gegentheil eintritt wegen der größeren peripherischen Geschwindigkeit der Spitze des Thurmes. Auch meint Tycho, die Erde sei eine viel zu große und schwere Masse, als dass man einen Stern aus ihr machen und sie in den Lüften umherführen könnte. Bei der Sonne, die er für 140mal so groß als die Erde hält, beim Jupiter und Saturn, die er gleichfalls als bedeutend größere Massen[1]) erkennt, stört ihn jedoch dieses

[1]) Er nahm an, dass die Masse des Jupiter 14mal, des Saturn 22mal so groß sei als die der Erde. In Wirklichkeit sind die Volumina und Massen

Bedenken nicht: er lässt, wie wir bereits wissen, die Sonne um die Erde und die Planeten um die Sonne sich bewegen.

Bemerkt sei auch, dass die von Hipparch und Ptolemaeus ausgearbeiteten Theorien den Erscheinungen immer noch genügend entsprachen, ja sogar vollkommener waren als die ursprüngliche kopernikanische Theorie — als geometrische Theorie, denn mehr war auch diese nicht! — bevor sie nämlich Kepler mit der Wirklichkeit in Einklang brachte.

Bedenken wir endlich, dass wir uns im Zeitalter der Scholastik (X. bis XVI. Jahrh.) befinden, in dem man sich von den durch Aristoteles aufgestellten Kategorien der Bewegung nicht frei machen konnte, so wird die Ursache dieses langwierigen Processes vollends klar. Die Autorität des Aristoteles, der die Theorie des Eudoxus von den homocentrischen Sphären (d. i. der Versuch, die Erscheinungen durch Combination gleichförmiger Kreisbewegungen darzustellen) aufgegriffen hatte, entschied das Schicksal des heliocentrischen Systems im Alterthume sowohl wie im Mittelalter. Er sagt in der Schrift περὶ οὐρανοῦ: „Die Erde ruht im Mittelpunkte des Alls, sie dreht sich also nicht, wie Philolaos und die Pythagoräer behaupten, um ein Centralfeuer, noch um die durch das All gespannte Achse, wie es im Timaeus (bei Plato) geschrieben steht."

Ein Verdienst aber hat sich Aristoteles auch in unserer Frage erworben, indem er nämlich der Unsicherheit bezüglich der Gestalt der Erde ein Ende machte und aus Gründen der Theorie und Erfahrung zeigte, dass nur die Kugelgestalt möglich sei. Seine Gründe sind: 1. Die Schwere wirkt nach allen Richtungen und in gleicher Entfernung gleich stark; demnach müssen in gleichen Entfernungen gleiche Erscheinungen eintreten, wodurch die Kugelgestalt a priori bedingt ist. 2. Der Erdschatten ist immer rund (was übrigens, solange die Achsendrehung nicht bekannt war, noch kein vollständiger Beweis sein konnte, da auch ein Cylinder einen kreisförmigen Schatten haben kann). 3. Wenn man nach S. oder N. geht, bildet sich bald ein anderer Horizont. Da diese Erscheinung sich schon bei nicht großen Reisen zeigt, so schließt er weiter daraus, dass die Erde kein bedeutender Körper sein könne. Er gibt den Umfang der Erde (400.000 Stadien) sogar zu groß an, da ein Stadium, wiewohl uns die Länge desselben nicht genau bekannt ist, sicher gegen 200 *m* betrug, so dass der wirkliche Umfang nur etwa 210.000 Stadien ausmachen würde. Dieser dritte Beweis, der gleichfalls unzureichend ist, wurde von seinem Schüler Dicaearch aus Messana, wie uns Martianus Capella berichtet, auch bezüglich der O—W.-Richtung vervollständigt, indem er sagte: „Der Auf- und Untergang

---

dieser Himmelskörper folgende abgerundete Vielfache des Volumens und der Masse (v und m) der Erde: bei der Sonne ist $V = 1{,}300.000\ v$, $M = 325.000\ m$; beim Jupiter $V = 1300\ v$, $M = 310\ m$; beim Saturn $V = 720\ v$, $M = 90\ m$.

der Gestirne könnte nicht verschieden sein, wenn die Erde eben wäre."

Auch Archimedes zeigt in seiner Schrift „περὶ τῶν ὀχουμένων" (nur in lateinischer Übersetzung erhalten), dass jede flüssige Masse, von welcher Größe immer, im Zustande der Ruhe die Kugelgestalt hat und dass der Mittelpunkt dieser Kugel mit dem Mittelpunkte der Erde zusammenfällt, wenn sie mit letzterer in Verbindung gebracht wird. So begründet er durch die Schwerkraft wenigstens die Kugelgestalt der Meere, und Strabo (66 v. Chr. bis 24 n. Chr.), der in seiner Geographie gleichfalls davon spricht, setzt fort: „Es sei nun als bewiesen angenommen, dass die Erde mit dem Meere eine Kugel bilde und dieselbe Oberfläche mit den Meeren habe; denn die Erhöhungen der Erde verschwinden bei einer solchen Größe als etwas Kleines, was wohl unberücksichtigt bleiben kann."

Auch von Eratosthenes (276—195), Posidonius (103 bis 19 v. Chr.), Geminus (um 50 v. Chr.) und anderen wird die Kugelgestalt als eine unbestrittene Thatsache vorausgesetzt, und mitunter, so von Achilles Tatius, hervorgehoben, dass man sich da nicht den geometrischen Begriff einer Kugel denken dürfe, sondern einen solchen, der Erhöhungen und Vertiefungen zulasse.

Einen neuen Beweis für die Kugelgestalt bringt endlich Kleomedes (um Christi Geburt), dass man zuerst die Spitzen der Vorgebirge und dann die unteren Theile sehe, wenn man sich vom Meere dem Lande nähere, und dass man vom Lande aus zuerst die Spitzen der Maste und Segel der sich nähernden Schiffe sehe, dann erst die unteren Theile und endlich das ganze Schiff. Er fügt bei, dass sich die Luft um die Erde in Kugelgestalt lagere und dass die Kugelgestalt für die Himmelskörper und das Weltall die vollkommenste Gestalt sei.

Dass ich den ganzen Zeitraum vom Ausgange des classischen Alterthums bis zum Beginne der Neuzeit überspringe, bedarf wohl keiner weiteren Rechtfertigung. Denn in dem Jahrtausend, das dazwischenliegt, wurde nichts Wesentliches geleistet.

Sehen wir zuerst bei den Römern nach, die ihre Kenntnisse von den Griechen holten, so finden wir, dass sie vieles unverstanden aufnahmen und nichts Neues brachten.

So heißt es bei Cicero: *„Globus terrae eminens e mari, fixus in medio mundi universi loco* etc.: Die Erdkugel ragt aus dem Meere hervor, ist in der Mitte der ganzen Welt befestigt, ist an zwei von einander entfernt liegenden Küsten bewohnbar und bewohnt, wovon der eine von uns bewohnte Theil gegen den Nordpol, der andere uns unbekannte gegen Süden liegt, den die Griechen Gegenerde nennen." An einer anderen Stelle berichtet er wieder von der Kugelgestalt der Erde und von der Schwerkraft: *„Terra solida et globosa et undique ipsa in sese nutibus suis* (durch die eigene Anziehungskraft) *conglobata."*

Es ist nichts anderes, als eine Gegenüberstellung der griechischen Ansichten aus den verschiedensten Zeiten, die, gleichzeitig ausgesprochen, einander vollständig widersprechen.

Dasselbe gilt von Ovid. Er sagt: „Die Erde ist einem Balle gleich, auf keinen Pfeiler gestützt (*terra pilae similis nullo fulcimine nixa*) — sie hängt als schwere Last auf unterbreiteter Luft — die Schnelligkeit hält die Scheibe im Gleichgewichte" u. s. w.

Bei Seneca heißt es: „*Videtur planum quidquid apparet*"; jedoch erkennt er richtig, dass das Festland und das Meer nur eben erscheine, dass wir aber die Krümmung des Meeres nicht wahrnehmen, und der ganze Erdball zur Kugelgestalt ausgeglichen sei.

Plinius lehrt, dass die Erde keine vollkommene Kugelgestalt habe wegen der so großen Höhe der Berge mit abwechselnden Ebenen; dass viel Streit hierüber herrsche, da sich so manches Wunderbare und Unbegreifliche daran knüpfe. Die Erde sei allenthalben von Menschen bewohnt, die auf ihr mit gegen einander gerichteten Füßen stünden, überall werde sie gleichmäßig betreten, alle hätten das Zenith am Himmel. Man frage, warum die Gegenfüßler (*contra siti* nennt er sie) nicht vom Erdballe fallen? Diese Frage falle aber weg gegen das Wunderbare, dass die Erde selbst schwebe und nicht mit uns falle.

Dagegen sucht Lucretius das Irrthümliche der Ansichten jener zu zeigen, die meinen, dass sich alles auf den Mittelpunkt stütze, dass die Erde gehalten werde ohne jede äußere Stütze, dass alle Gewichte unten an der Erde (*sub terris*) ihren Halt und Stützpunkt nach oben hätten, dass alle Thiere umgekehrt laufen, dass wir die Sterne der Nacht am Himmel erblicken, wenn jene unterhalb der Erde die Sonne sehen; richtig sei vielmehr, dass die Erde unterstützt sei und auf der Luft ruhe und dass sie in Bezug auf diese nicht schwerer sei als der Kopf für unseren Hals oder unser ganzer Leib für unsere Füße.

Vitruv schildert, wie der Himmel um zwei feste Punkte (*cardines*) beständig schwinge, während in der Mitte des Universums die Erde wie ein natürlicher Mittelpunkt ruhe.[1])

Von den Arabern erwähne ich nur, dass sie bis zum XII. Jahrhunderte Anhänger des ptolemaeischen Weltsystems waren. Im XII. Jahrhunderte machte Alpetragius (in Marocco) den unglücklichen Versuch, die Planetenbahnen durch Spirallinien darzustellen. Er ist somit der erste, der an die Stelle des Kreises eine andere Curve setzt. Im allgemeinen wurde durch die Araber die Astronomie nicht erheblich gefördert, ragte aber doch hoch empor über das damalige christliche Europa, wo die

[1]) Vergl. Öttinger, Die Vorstellungen der alten Griechen und Römer .. S. 57 ff.

Erde wieder zur flachen Scheibe ward und die Kirche die Lehre von den Antipoden bei schwerer Strafe verbot. Als kleine Probe gebe ich die Erklärung der Stillstände und Rückgänge der Planeten durch Isidorus Hispalensis. Er sagt: „In tiefer Nacht und zu weit von der Sonne entfernt können sie ihren Weg nicht sehen. Sie werden ungewiss, besinnen sich, gehen zurück, um ihn wieder zu suchen; endlich finden sie ihn, sehen sich noch einmal um, ob auch alles richtig sei, und kommen dann wieder in ihr Geleise." Alfons X., König von Kastilien (gestorben 1284), ein warmer Freund der Himmelskunde, rief angesichts der verwickelten Hypothesen, aus denen sich kein Ausweg fand und in denen seine Rechner festgebannt waren, aus: „Wenn der Weltschöpfer mich dabei zurathe gezogen hätte, es sollte besser geordnet sein!" Er wurde auch später wegen Gotteslästerung abgesetzt und verbannt.[1])

Georg Peurbach (oder Purbach, geboren 1423 zu Purbach in Oberösterreich), der als Vater der neueren Astronomie angesehen wird, sah sich veranlasst, die alten Sphären wieder einzuführen. Nachdem man sich nämlich in der alexandrinischen Schule allmählich überzeugt hatte, dass die Planeten ihre Entfernungen von der Erde ändern, gab man die festen Sphären auf und ließ die Planeten im freien Raume ihre Bahnen beschreiben. Dies erschien Peurbach ungenügend; er forderte für die Planeten einen festen Halt und erdachte daher Sphären von solcher Dicke, dass der Planet innerhalb der Kugelschale seinen Abstand von der Erde ändern konnte. Seine Theorie fand zwei Jahrhunderte hindurch großen Beifall und wurde erst durch das kopernikanische System verdrängt.

Der Italiener Hieronymus Fracastor (geboren 1483, zehn Jahre nach Kopernikus) machte noch einen letzten Versuch, zum Epicyklensysteme des Eudoxus und Kalippus zurückzukehren, und da diese den Beobachtungen nicht mehr genügt hatten, sah er sich genöthigt, die Epicyklen auf 76 zu vermehren.

Wir wollen nun sehen, wie Kopernikus, angeregt durch die Anschauungen seiner Vorgänger, die eben bloße Hilfsmittel der Darstellung waren, allmählich die Überzeugung gewann, dass die heliocentrische Ansicht die einzig richtige sei, und dass es dereinst gelingen werde, die Realität seines Systems zu beweisen.

Geboren im Jahre 1473 zu Thorn in Preußen, besuchte er zunächst die Universität in Krakau und 1496 jene zu Bologna, wo der Lehrer der Astronomie, Dominico Maria di Novara, bedeutenden Einfluss auf ihn gewann. Dieser hielt das aristotelisch-ptolemaeische Lehrgebäude nicht für so gefestigt wie seine Zeitgenossen. So wurden in Kopernikus bereits die Keime der reformatorischen Gedanken gepflegt und sein Vorhaben

[1]) Vergl. Mädler, Geschichte der Himmelskunde, I, S. 97 ff.

gestärkt, an Stelle des ptolemaeischen Weltsystems eine neue Anordnung des Weltgebäudes zu setzen. Zu Heilsberg in Preußen, wo er seit 1506 bei seinem Oheim weilte, wurden die Grundzüge zu seinem Werke: „*De revolutionibus orbium coelestium*" entworfen. Seit 1512 finden wir ihn in Frauenburg an der Ostsee, wo er viele Beobachtungen anstellte. Sein Biograph Prowe sagt von ihm:[1]) „Der Mann weitreichenden Blickes, den wir in Kopernikus bewundern, der geniale Philosoph hat sich nicht, gleich einigen seiner griechischen Vorgänger, damit begnügen können, kühn gedachte Behauptungen auszusprechen. Als er sich mit vorurtheilsfreiem Geiste von der althergebrachten Anschauung losriss, da suchte er zugleich die neu gewonnene Erkenntnis streng wissenschaftlich zu begründen. Die richtige Theorie, welche er für die Bewegung der Himmelskörper aufgestellt hatte, sollte vor allem auf dem festen Grunde beruhen, wie ihn allein die Beobachtung der Gestirne bietet."

Lange zögerte Kopernikus, sein Werk zu veröffentlichen. Erst den wiederholten Bitten seiner Freunde gab er nach. Es erschien 1543 in Nürnberg. Der Titel lautet: *Nicolai Copernici Torinensis de revolutionibus orbium coelestium libri sex.* Auf seinem Sterbebette wurde ihm ein Exemplar des gedruckten Werkes überbracht. Es ist dem Papste Paul III. gewidmet. Die Widmung lautet:[2])

„An seine Heiligkeit den Papst Paul III. Des Nicolaus Copernicus Vorwort zu seinem Werke über die Umwälzungen der Himmelskörper.

„. . . . Wohl aber wird Deine Heiligkeit von mir zu hören erwarten, wie ich auf den kühnen Gedanken kommen konnte, gegen die allgemeine Ansicht der Mathematiker und vielleicht gar gegen den gesunden Menschenverstand (*contra communem sensum*) eine Bewegung der Erde anzunehmen. Gern wünsche ich daher Deiner Heiligkeit nicht zu verhehlen, dass nichts anderes mich veranlasst hat, für die Bewegungen der Himmelskörper eine neue Theorie zu suchen, als die Erwägung, dass die Mathematiker bei ihren Untersuchungen hierüber keineswegs untereinander übereinstimmen. Denn zunächst sind sie in Betreff der Bewegung der Sonne und des Mondes so unsicher, dass sie nicht einmal die stetige Größe der Jahresperiode durch Beobachtung feststellen können. Sodann bringen sie in Betreff der Bewegung der Sonne und des Mondes, sowie der fünf anderen Planeten weder dieselben Grundsätze und Voraussetzungen, noch dieselben Beweise für die erscheinenden Umdrehungen und Bewegungen in Anwendung. Einige nämlich bedienen sich bloß der homocentrischen Kreise, andere der excentrischen und Epicykeln; allein sie erreichen hiedurch doch nicht vollständig, was sie suchen. Denn diejenigen, welche

[1]) Prowe, Nicolaus Copernicus, I, 2, S. 45.
[2]) Prowe, I, 2, S. 495.

homocentrische Kreise annehmen, können zwar nachweisen, dass ungleichmäßige Bewegungen sich aus ihnen zusammensetzen lassen; sie vermögen aber nichts Sicheres daraus herzuleiten, was mit den Erscheinungen nämlich im Einklange stünde. Diejenigen aber, welche excentrische Kreise zuhilfe nehmen, können zwar größtentheils die erscheinenden Bewegungen durch Rechnung darstellen, sie gestatten sich aber hiebei vieles, was den ersten Grundsätzen von der Gleichförmigkeit der Bewegung zu widersprechen scheint. Auch haben sie die Hauptsache, die Gestalt des Weltalls und eine bestimmte Symmetrie seiner Theile, nicht zu finden oder aus jenen Kreisen herzuleiten vermocht. Vielmehr geht es ihnen ebenso wie jemandem, der von verschiedenen Bildern Hände, Füße, Kopf und andere Glieder, die nicht mit Beziehung auf ein und denselben Körper, wenngleich an sich sehr gut gemalt sind, zusammenfügen wollte; es würde, indem die einzelnen Glieder nicht zu einander passen, ein Ungethüm eher als ein Mensch bei der Zusammensetzung entstehen. (*Horat. epist. ad Pisones v. 1—4.*) Es muss also im Verlaufe ihrer sogenannten methodischen Beweisführung etwas Wesentliches übergangen sein, oder etwas Fremdartiges, nicht zur Sache Gehöriges, sich eingeschlichen haben. Dies würde ihnen auf keinen Fall begegnet sein, wenn sie festen Grundsätzen gefolgt wären. Denn wenn sie nicht von trügerischen Hypothesen ausgegangen wären, so würde sich alles, was aus ihnen hergeleitet wird, zweifelsohne als richtig bewähren .... Indem ich also die Unsicherheit der überlieferten mathematischen Lehren in Betreff der Himmelskörper lange bei mir erwogen hatte, berührte es mich sehr unangenehm, dass noch keine richtigere Theorie für die Bewegungen im Weltall, das der allerbeste und allervollkommenste Baumeister für uns erbaut hat, von den Philosophen aufgestellt sei, welche doch sonst die verhältnismäßig unwichtigsten Dinge so genau erforscht haben. Daher habe ich mich der Mühe unterzogen, die Schriften aller Philosophen, die ich mir verschaffen konnte, durchzulesen, um zu erkunden, ob nicht einer von ihnen die Meinung ausgesprochen habe, dass die Bewegungen der Himmelskörper andere seien, als die Mathematiker von Fach annehmen. Und da fand ich wirklich zunächst bei Cicero, Nicetas habe gemeint, dass die Erde sich bewege .... Nachher las ich auch bei Plutarch, dass noch einige andere dieser Meinung gewesen sind .... Indem ich hiedurch Anregung erhalten, begann ich selbst gleichfalls an eine Bewegung der Erde zu denken. Obschon diese Annahme widersinnig schien, so glaubte ich doch, weil ich wusste, dass anderen vor mir diese Freiheit zugestanden war, beliebige Kreise anzunehmen, um die Erscheinungen am Himmel zu erklären — es werde auch mir gestattet werden, zu versuchen, ob nicht durch die Annahme einer Bewegung der Erde genügendere Erklärungen als die bisherigen für die Umwälzung der Himmelskörper aufgefunden werden können."

Auf dem Denkmale, das ihm in Thorn errichtet wurde, stehen die Worte:

„Nicolaus Coppernicus Thorunensis, Terrae motor, Solis caelique Stator."

Die Inschrift des Denkmals in Krakau lautet: *„Sta sol, ne moveare."*

Es ist bekannt, auf welchen Widerstand seine Lehre, namentlich beim protestantischen Clerus, stieß. So sagt Luther in seinen „Tischreden": „Es ward gedacht eines neuen Astrologi, der wollte beweisen, dass die Erde bewegt würde und umgienge, nicht der Himmel oder das Firmament, Sonne und Mond . . . Der Narr will die ganze Kunst Astronomiae umkehren! Aber wie die heilige Schrift anzeigt, so hieß Josua die Sonne stillstehen und nicht das Erdreich."

In vielem blieb aber auch Kopernikus an dem Althergebrachten hängen. Der Grundsatz der Alten, insbesondere des Aristoteles, dass die himmlischen Bewegungen gleichförmig und in Kreisen vorsichgehen müssen, erschien auch ihm als eine unerlässliche Forderung, wiewohl er schon mehrere Unzukömmlichkeiten dieser alten Theorie bemerkt hatte.

Erst Kepler beseitigte endlich auch diese Schranke, indem er sein erstes Gesetz aussprach: „Die Bahnen der Planeten sind Ellipsen."

So waren endlich die wahren Bewegungsverhältnisse gefunden.

Erinnern wir uns, dass Ptolemaeus, indem er excentrische Kreise annahm, auf die Stellung der Erde im Mittelpunkte verzichtete, mit welcher Annahme aber auch die regelmäßige Ausdehnung der Kreisfläche nach allen Seiten hin entfällt — so wäre denn auch dieser neue Schritt Keplers im Alterthume einigermaßen vorbereitet gewesen.

Auch darin, dass die Griechen die Welt ein ζῶον nannten und ihr deshalb mitunter die Eiform gaben, sehen einige eine Loslösung von der regelmäßigen Ausbreitung nach allen Richtungen. Desgleichen lehrte der indische Astronom Aryabhatta (geboren 476 n. Chr.), dass sich die Planeten in eiförmigen Bahnen um die Sonne bewegen.

Johannes Kepler, geboren 1571 zu Weil in Württemberg, kam 1600 als Tycho Brahes Gehilfe nach Prag und unterstützte diesen in seinen Marsbeobachtungen. Hiebei erkannte er bald die Unzulänglichkeit der excentrischen Kreise und erklärte die Marsbahn zunächst für ein Oval, das er Ooide oder Ellipoide, Eilinie, nannte. Später erkannte er nach weiteren Beobachtungen und Rechnungen darin eine Ellipse, in deren einem Brennpunkte die Sonne steht, und es zeigte sich bald, dass auch den Beobachtungen der übrigen Planeten ähnliche Ellipsen entsprechen. Die Anhänger Tychos spotteten zwar über seine Ovale, doch erwiderte er in seiner bekannten witzigen Weise: „Die von Tycho aufgewärmten Bretzeln der Alten sind hundertfach absurder."

Das zweite, das Flächen Gesetz, hatte er schon vorher durch Speculation gefunden. Er hatte schon lange an dem Gedanken festgehalten, dass sich in unserem Planetensysteme ein bestimmter Organismus erkennen lassen müsse; und unter Festhaltung dieses Gedankens kam er nach vielen vergeblichen Bemühungen zu seinem zweiten Gesetze. Beide Gesetze veröffentlichte er 1609 in der Schrift: *Astronomia nova de motibus stellae Martis ex observationibus Tychonis Brahe.* Das Werk ist Kaiser Rudolf II. gewidmet.

Unter Kaiser Matthias verlor Kepler 1612 seine Stelle als Nachfolger Tychos und kam als Professor nach Linz, wo er unter Zuhilfenahme früherer Ideen 1618 das dritte Gesetz fand. Er verglich die zweiten, dritten und vierten Potenzen der Halbachsen und Umlaufszeiten und fand so, dass die Quadrate der Umlaufszeiten den dritten Potenzen der Halbachsen gerade proportioniert sind. Dieses Gesetz ist in dem Werke niedergelegt: *Harmonices mundi* (Weltharmonie), fünf Bücher. 1630 starb er in Regensburg. Seine selbstverfasste Grabschrift lautet:

Mensus eram coelos, nunc terrae metior umbras;
Mens coelestis erat; corporis umbra jacet.

Sowohl Kopernikus als Kepler hatten mit den Pythagoräern ihre tiefsinnige Auffassung gemein. Nur gieng Kepler noch bei weitem kühner vor und betrachtete den Zusammenhang der einzelnen Theile des Universums von einem Gesichtspunkte aus, den man für phantastisch gehalten haben würde, wenn er nicht zu so großen Entdeckungen geführt hätte. Die Ideen beider waren sehr philosophisch und scharfsinnig. Aber während auch die Theorie des Kopernikus über die Angabe formeller Gründe, d. h. über eine bloße Darstellung von Verhältnissen der äußeren Erscheinungen nicht hinauskam, regte sich in Kepler bereits das Bestreben, nach physischen Gründen, d. h. nach den Ursachen dieser Bewegungen zu forschen, wie wir aus seinen eigenen Worten entnehmen: „Im Jahre 1595," sagt er, „brütete ich mit der ganzen Kraft meines Geistes über der Einrichtung des kopernikanischen Systems. Darin suchte ich unablässig vorzüglich von drei Dingen die Ursachen, warum sie so und nicht anders sich verhalten: nämlich von der Anzahl, von der Größe und von der Bewegung der Planetenbahnen." Aber alle diese physischen Speculationen waren noch sehr unbestimmt. Er wusste zwar, dass die Sonne auf die Planeten eine Kraft ausübe, aber von einer Fernwirkung, wie sie Newton gelehrt hat, konnte er sich keine eigentliche Vorstellung machen. Er nahm einen Strom von einer flüssigen, sehr dünnen Masse an, der in seinem Laufe um die Sonne die Planeten wie ein Bach oder ein Strudel mitnehme. Von einer Centralkraft ist hiebei nicht die Rede, sondern nur von einer Tangentialkraft des bewegten Körpers.

Diese Vorstellung von einem tangentialen Stoße, sowie die ziemlich unklare Vorstellung von irgendeiner Anziehungskraft

findet sich auch schon im Alterthume: Wenn der Körper nicht angezogen würde, so bewegte er sich in der Richtung der Tangente weiter. Durch die Anziehung wird die Krümmung der Bahn bewirkt. Plutarch sagt in der bereits citierten Schrift „περὶ τοῦ προσώπου τῆς σελήνης":

Τῇ μὲν σελήνῃ βοήθεια πρὸς τὸ μὴ πεσεῖν ἡ κίνησις αὐτή. Die Bewegung selbst schützt den Mond vor dem Herabfallen.

Aristoteles fasst die Bewegung des frei fallenden Körpers als einen speciellen Fall der kreisförmigen Bewegung der Himmelskörper auf, beide hervorgerufen durch dieselbe Kraft. Newton lehrt nur die Umkehrung hiezu: Das Gesetz der kosmischen Bewegungen ist dasselbe wie das Gesetz der Schwere — und knüpft so endlich die Bewegungen der Himmelskörper an die allgemeinen Gesetze der Bewegung an, welchen, wie Laplace sagt, das Staubkorn, das der Wind aufs Gerathewohl wegzuführen scheint, ebenso unterworfen ist wie die Bahnen der Himmelskörper.

Auch Newtons Zeitgenossen, insbesondere in England, waren nahe daran, die gleiche Entdeckung zu machen. Den Beweis für das allgemeine Gravitationsgesetz bringt er in seinem Werke: *Philosophiae naturalis principia mathematica.* London 1687. Er zeigt darin ganz allgemein, dass, wenn ein Körper sich auf einem Kegelschnitte bewege vermöge einer aus einem Brennpunkte wirkenden Kraft, diese anziehende Kraft im umgekehrten Verhältnisse des Quadrates der Entfernung wirken müsse. Auch die Umkehrung beweist er: Wenn eine solche Kraft wirkt, muss die Bahn nothwendig ein Kegelschnitt sein. Daraus ergibt sich allerdings ein strenger Beweis der Kepler'schen Gesetze.

Was großen Männern des Alterthums bereits als dunkle Ahnung vorgeschwebt, woran Kopernikus und Kepler mit fester Überzeugung, aber ohne Kenntnis der eigentlichen Ursachen gehalten, was Kepler insbesondere durch zahlreiche Beobachtungen bestätigt gefunden: das ist endlich von Newton als mathematisches Problem aufgefasst und einer exacten Lösung zugeführt worden. Dieser erst konnte von sich sagen: *Hypotheses non fingo.* Er starb 1727 in London. Im Jahre 1731 wurde ihm zu Ehren eine Denkmünze mit seinem Bilde und der Umschrift geschlagen: *Felix cognoscere causas.* Pope hat ihm eine Grabschrift verfasst:

Nature and Nature's Laws lay hid in Night,
God said: „Let Newton be and all was Light."

Die französische, englische und deutsche Sprache nach dem neuen Normallehrplane für Realschulen.

Vortrag, gehalten von Prof. **S. A. Fuchs** im Vereine „Realschule" in Wien am 18. Februar 1899.

Ich begreife Ihr Erstaunen, wenn Sie sehen, dass trotz des vielen Guten und Wertvollen, das schon von berufener Seite und besonders gelegentlich des letzten Neuphilologentages über den Unterricht in der französischen Sprache an den österreichischen Realschulen gesagt worden ist, auch ich es wage, mit einigen Bemerkungen an Sie heranzutreten. Ich thue dies aus einem zweifachen Grunde: 1. weil im April des vergangenen Jahres ein neuer Normallehrplan für die Realschulen veröffentlicht wurde, in welchem sich einschneidende, die Unterrichtsmethode in manchen Stücken ändernde Bestimmungen finden; 2. weil ich dem Unterrichte aus der französischen Sprache eine so hervorragende Bildungskraft beimesse, dass ich der Meinung bin, es könne nie zuviel über diesen Gegenstand gesprochen werden, hauptsächlich, da mir scheint — wenn ich mich so ausdrücken darf — dass die maßgebende Stelle über das Endziel und das Maß der Forderungen gerade in diesem Unterrichtsgegenstande sich noch nicht ganz klar ist, so dass eine eingehende Besprechung von fachmännischer Seite vielleicht manche die Leistungsfähigkeit unserer Schüler übersteigende und den österreichischen Verhältnissen ferner liegende Forderungen hintanhalten könnte. Nachdem ich so mein heutiges Eintreten in dieser Sache begründet habe, will ich mit meinen Ausführungen beginnen.

Bevor ich an die Besprechung einzelner Punkte des neuen Lehrplanes gehe, möchte ich mir festzustellen erlauben, was ich als Hauptaufgabe des französischen Unterrichtes an den Realschulen ansehe. Ich glaube keinem Widerspruche zu begegnen, wenn ich jede Cultursprache in die geschriebene oder Schrift-Sprache und in die gesprochene Sprache — dieser Ausdruck, ein scheinbarer Pleonasmus, taugt mir am besten zur Verdeutlichung des Collectivbegriffes — eintheile. Die letztere ist in einer und derselben Sprache nichts Einheitliches, kann also nicht Unterrichtsgegenstand einer Schule sein, da diese doch in jeder Materie die Aufgabe hat, nur etwas Einheitliches zu lehren; es bleibt also einzig die geschriebene Sprache als Unterrichtsgegenstand übrig. Demnach muss sich der Unterricht an unseren Realschulen darauf beschränken, dem Schüler die geschriebene

Sprache des französischen Volkes zu übermitteln, und daraus ergibt sich, da ich nicht glaube, falsche Prämissen aufgestellt zu haben, die logische Schlussfolgerung, dass der französische Unterricht an unseren Realschulen das Hauptgewicht darauf legen soll, dem Schüler das Schriftthum des französischen Volkes zum Verständnisse zu bringen.

Auch aus einem anderen, dem Utilitäts-Grunde, scheint es mir, dass hauptsächlich diese Aufgabe an unseren Schulen zu erfüllen sei. Bedenken Sie doch, meine hochgeehrten Herren, was der absolvierte Realschüler, wenn er in die Lage kommt, aus der französischen Sprache Nutzen zu ziehen, vor allem braucht. Zum Studium an der Technik und selbst, wenn er in die Praxis eintritt, muss er französisch geschriebene technische, in sein specielles Fach einschlägige Werke verstehen und allenfalls mit den französischen Fachgenossen schriftlich sich verständigen können. Zum mündlichen Gebrauche der Sprache kommt es in den seltensten Fällen; denn der französische Techniker, der nach Österreich kommt — und wir wollen nur speciell österreichische Verhältnisse ohne Rücksicht auf Deutschland, wo freilich der mündliche Wechselverkehr zwischen den beiden Völkern weit lebhafter ist und demnach ein weit dringenderes Bedürfnis sich herausstellt, die Realschüler auch zum mündlichen Gedankenaustausche tüchtig zu machen — um hier sich auszubilden oder eine seinen Kenntnissen entsprechende Anstellung zu suchen, hat sich bereits mit dem nöthigen Wortvorrathe aus der reichhaltigen deutschen Sprache soweit versehen, dass er nur deutsch spricht, ja geradezu sich scheut, da er doch in der deutschen Sprache zur Sicherung seiner Existenz sich ausbilden will, mit einem Nichtnationalen in seiner Muttersprache zu verkehren. Ich erkläre also, dass die Bestrebungen der Schule, die jungen Leute auch in diesem Zweige der Sprachschulung tüchtig zu machen, nur in wenigen Fällen, wo auch die häuslichen, also rein zufälligen Verhältnisse, die keine Schule zu bestimmen oder auch nur vorauszusetzen vermag, zutreffen und nachhelfend mitwirken, die aufgewandte Zeit und Mühe lohnen. Das Bestreben, die Schüler auch im mündlichen Gebrauche der französischen Sprache zu befestigen, kann nur nebenbei gehen, nur grundlegend sein, damit die wenigen, die je in die Lage kommen, sich des Französischen zum mündlichen Verkehre mit den Nationalen zu bedienen, eine Grundlage zur weiteren selbständigen Ausbildung haben. Das sogenannte Conversieren über alltägliche Dinge oder gar die bei den Reformern beliebte Methode, ein von den Schülern auswendig gelerntes Stück nach vielen Seiten zergliedern, gleichsam von oberst zu unterst kehren zu lassen, erkläre ich als dem Geiste eines Sprachstudiums zuwiderlaufend, geisttödtend und so zweck- und ziellos, dass es schade darum ist, die Schüler auch nur eine Stunde damit geplagt zu haben.

Und nun komme ich zur Wurzel des vielästigen Baumes, der da Unterricht aus der französischen Sprache an den öster-

reichischen Realschulen heißt, zur Frage nämlich: „Wie soll der Schüler am zweckmäßigsten unterrichtet werden, damit das ideale Ziel jedes Unterrichtes, Schärfung und Bildung des Geistes, Vermehrung des allgemeinen Wissens oder der allgemeinen Bildung und Erziehung zu einer edlen Auffassung des Lebens bei unseren österreichischen Jünglingen, dem Stolze, der Hoffnung und der Stütze unseres Vaterlandes, erreicht werde?" Bevor ich Ihnen den Weg beschreibe, auf welchem ich dieses erhabene Ziel nach reiflichem Nachdenken zu erreichen hoffe, will ich einige einbegleitende Worte, welche den Lehrplänen von 1879 und 1898 zugrunde liegen und meine Auffassung der Sachlage zu bekräftigen scheinen, Ihnen in Erinnerung bringen. Im Jahre 1879 heißt es: „Die Bestimmungen des Lehrplanes über Ziel und Zeitmaß des Unterrichtes kennzeichnen wohl im allgemeinen die Behandlungsart und Ausdehnung des Lehrstoffes, schließen aber keineswegs die Möglichkeit aus, dass beträchtliche Verschiedenheiten in der praktischen Durchführung platzgreifen. Diese Möglichkeit beruht auf der Verschiedenheit der Ansichten über die relative Wichtigkeit oder Schwierigkeit einzelner Abschnitte einer Disciplin, ferner über die Zweckmäßigkeit dieser oder jener Methode, hauptsächlich aber über die Leistungsfähigkeit der Schüler und das zulässige Maß ihrer Belastung. Solche Divergenzen vermindern nicht nur jenen Grad der Übereinstimmung an den einzelnen Lehranstalten, welcher die Freizügigkeit der Schüler ohne erhebliche Schwierigkeiten und Nachtheile ermöglicht, sondern sie gefährden auch die Erreichung der vorgezeichneten Lehrziele und können selbst dem Gesammtunterrichte der Schüler abträglich sein, indem übermäßige Anforderungen in einem Lehrfache die Leistungen der Schüler auch in allen übrigen Fächern beeinträchtigen." Und dementsprechend in weiser Mäßigung als Lehrziel für die gesammte Realschule die Forderung: „Kenntnis der Formenlehre und Syntax; Fertigkeit im Übersetzen aus dem Französischen und in dasselbe; einige Übung in der Ausarbeitung leichter französischer Aufsätze; einige Sicherheit im mündlichen Gebrauche der französischen Sprache innerhalb des in der Schule behandelten Ideenkreises; Bekanntschaft mit einer Auswahl hervorragender Werke der französischen Literatur seit dem Beginne des 17. Jahrhunderts." Ich mache Sie, meine Herren, besonders darauf aufmerksam, dass bei Abfassung dieses Lehrplanes die verschiedene Leistungsfähigkeit der Schüler berücksichtigt, die Freizügigkeit in Erwägung gezogen und vor übermäßigen Anforderungen in einem Lehrfache gewarnt wurde.

Wie sieht es in dieser Beziehung im Lehrplane von 1898 aus? Allerdings muss man mit dankbarer Freude anerkennen, dass die hohe Unterrichtsbehörde bestrebt war, „die Lehrziele so zu bestimmen, dass sie in der zugemessenen Zeit ohne Überhastung beim Unterrichte und ohne Überbürdung der Schüler erreicht werden können." Dann heißt es weiter: „Die erübrigten

Unterrichtsstunden sollen zunächst zur intensiveren Pflege des Unterrichtes in der Unterrichtssprache und in der einen modernen Sprache, dem Französischen, verwendet werden. Trotz der Zulage einiger Stunden wurde auch in den Sprachgegenständen das Unterrichtsziel, soweit es ohne Gefährdung des Unterrichtszweckes thunlich war, herabgesetzt, um für die nöthige Einübung des Lernstoffes, insbesondere auch des grammatischen, die entsprechende Zeit frei zu machen." Ich betone nochmals, dass man der hohen Unterrichtsbehörde für dieses weise Maßhalten und für diese kluge Bedachtnahme auf die möglichste Vermeidung einer Überspannung der geistigen Kraft des Schülers nur zu großem Danke verpflichtet sein muss. Auch in der Bestimmung des Lehrzieles zeigt sich dieses weise Maßhalten. „Einige Fertigkeit im mündlichen Gebrauche der französischen Sprache" wird nur gefordert.

Aber leider ließ sich die hohe Unterrichtsbehörde bei der Festsetzung der Methode doch ein wenig ins Fahrwasser der Reformer drängen, indem als Übungsstoff „kleine zusammenhängende Lesestücke als Grundlage für elementare mündliche und schriftliche Übungen" gefordert werden. Die Übersetzung ins Französische kommt erst in der III. Classe vor.

Nun, meine Herren, will ich mir erlauben, diesen Vorgang eingehender zu beleuchten. Die Reformer behaupten immer, dass ihr Lehrvorgang getreu nach der Natur sei. Kann man es einen natürlichen Lehrvorgang nennen, wenn der Knabe gleich im Anfange, bevor er noch die Grundbegriffe der fremden Sprache in sich aufgenommen hat, Sätze, die zu einem Zusammenhange gezwungen wurden, nicht seine eigenen, sondern die Gedanken eines Fremden enthalten, auswendig lernen, nach allen Seiten zergliedern, außerdem Formen, die außer dem Zusammenhange und bei der Verschiedenartigkeit der gleich in den ersten Stücken nöthigerweise vorkommenden grammatischen Erscheinungen seine Auffassung zusehr ermüden, in ein System bringen, gleichsam den Grammatiker spielen muss? Natürlich ist der Vorgang, wenn der Schüler die gelernten Vocabeln aus sich selbst, durch eigene Geistesarbeit, theils in einzelnen Sätzen, theils als Frage und Antwort in regen Verkehr setzt, mögen diese Sätze einen Zusammenhang haben oder zusammenhanglos sein. Spricht denn ein Knabe mit dem anderen im Zusammenhange, sowie etwa ein Automat ein zusammenhängendes Musikstück ableiert? Springt er nicht vielmehr im Umgange mit seinen Altersgenossen von einem Gegenstande zum anderen über, je nachdem sein lebhafter, „durch des Gedankens Blässe noch nicht angekränkelter" Geist angeregt wird?

Der neue Lehrplan betont mit Recht, dass zur Einübung des grammatischen Lehrstoffes die entsprechende Zeit freigemacht wurde. Wie soll aber der grammatische Lehrstoff in den ersten zwei Classen eingeübt werden? „Durch grammatische Umformung eines durchgearbeiteten Textes," lautet die Antwort

des Lehrplanes. Dabei wurde nicht bedacht, dass durch solche Umformungen gezwungene Constructionen entstehen, die in den Text nicht mehr hineinpassen, den in ihm enthaltenen Gedanken, der vielleicht im ursprünglichen Texte ganz gut sein kann, verrenken, auseinanderreißen; dass durch solche Zwangsübungen das Interesse des Schülers, die dem jungen Geiste von Natur aus innewohnende Begierde, etwas Neues kennen zu lernen, abgestumpft wird, wenn er genöthigt ist, denselben Gegenstand, denselben Vorstellungskreis seines ihm möglicherweise vollkommen passenden Gewandes zu entkleiden und in eine neue, nicht mehr entsprechende Form zu zwängen. Wäre es da nicht angezeigter, zu dem altbewährten, von den Reformern sosehr verpönten Mittel, der Übertragung einzelner leichter Sätze aus der Muttersprache in die fremde zurückzukehren, wenn nur die Methode etwas geändert würde?

Ich will nicht leugnen, dass ich von den Reformern etwas Gutes gelernt habe. Ich nehme nämlich von ihrem Vorgange getreu dem Wahlspruche: „Das Beste ist für unsere Jugend gerade gut genug!" das Beste weg und lasse ihnen gern alles übrige, was mir nicht gut erscheint. Dieses Beste ist die Vorführung der Vocabeln und der zur Bildung der Sätze nöthigen Verbalformen, ferner die der Übersetzung vorangehenden Vorübungen. Dass dabei die Muttersprache als Vermittlerin vermieden wird, ist sehr gut, da auf diese Weise die geweckten Vorstellungen in dem jungen Gehirne lebhafter und nachdrücklicher haften bleiben, indem der junge Geist zum eigenen selbständigen Denken angeregt, die Begierde, Neues, Fremdartiges zu lernen, in Spannung erhalten wird. Ich meine nämlich die Zuhilfenahme der Anschauung. Und nun denke ich mir den Weg, den man zur Erreichung des von dem neuen Lehrplane vorgesteckten Zieles einschlagen sollte, so: Nachdem die Vocabeln und Verbalformen durch Anschauung an eigens zu diesem Zwecke hergestellten, ganz primitiven, also nicht kostspieligen Wandtafeln vorgeführt, durch Frage und Antwort natürlich nur in französischer Sprache den Schülern zum Verständnisse gebracht worden sind, schreitet man an die Übersetzung einzelner deutscher Sätze, die auch einen Zusammenhang haben mögen, indem man den Schüler daran gewöhnt, die Sätze still für sich zu lesen, den Sinn zu erfassen und diesen in der fremden Sprache wiederzugeben. Der Lehrer braucht dabei den Schülern nur wiederholt in Erinnerung zu bringen, dass der deutsche Knabe seinen Gedanken in der im Texte angegebenen, der französische Knabe aber denselben Gedanken in anderer, eben von dem Schüler vorzutragender Weise Ausdruck gibt. Wenn die ersten Schwierigkeiten unter Beihilfe des Lehrers besiegt sind, geht das sehr geläufig, und die Schüler thun es mit großer Liebe und Bereitwilligkeit. Mir fällt da noch ein Grund ein, warum diesem Lehrvorgange der Vorzug vor den grammatischen Umformungen gegeben werden

soll. Bei der Behandlung der alten, todten Sprachen hat man es mit Recht verboten, dass der durchgearbeitete lateinische oder griechische Text als Stoff zur Vorzeigung grammatischer Erscheinungen oder zur Einübung der Grammatik benützt, gleichsam seciert werde. Bei den neueren lebenden Sprachen mit ihrem lebensvollen, unserer modernen Vorstellung gerade entsprechenden Inhalte soll das zweckdienlich sein? Seciert denn der Mediciner den lebenden, macht er nicht vielmehr seine Studien am todten Körper? Was in richtiger Auffassung des Wertes der Lectüre in dem einen Falle als schlecht verboten wird, soll im anderen als gut gefordert werden?

Auch das Hauptziel des Betriebes des Französischen an den Realschulen, „Verständnis des Schriftthums", ließe sich nach meiner Auffassung besser erzielen, wenn man schon in der V. Classe nach dem Vorbilde der antiken Sprachen mit der Lectüre ganzer Werke in Schulausgaben begänne. Dadurch würde thatsächlich der Schüler mit den hervorragendsten Leistungen der so reichhaltigen französischen Literatur bekannt gemacht und zu weiterem selbständigen Betriebe angeeifert werden. Dadurch, dass er nur Bruchstücke kennen lernt, fehlt ihm der Überblick über das Ganze, und er kommt nicht zum vollen Genusse des Schönen. Was das geistige Können anbelangt, so steht das außer Zweifel. Gottlob sind unsere Realschüler in der V. Classe schon imstande — trotzdem in den einleitenden Worten des neuen Lehrplanes geklagt wird, „dass die humanistische Seite der Realschulbildung nicht jene unerlässlichen Erfolge, die man erwartet haben mochte, ergeben hat" — einen modernen französischen Autor ohne große Präparation und ohne beigegebenen ausführlichen Commentar, der beinahe schon einer Übersetzung gleichkommt, zu lesen und zu verstehen. Nur handelt es sich noch um das physische Können, um die Zeit. Da sind wir Neuphilologen freilich nicht so glücklich daran wie die Altphilologen; aber wir sind gute Haushälter, wir wissen uns die Zeit einzutheilen. In der Schule würden nur die wichtigsten Capitel theils eingehend mit vorausgehender häuslicher Präparation der Schüler, theils cursorisch ohne Präparation, welche Übung von großem Vortheile ist, gelesen, die übrigen Capitel nach vorausgehender Erklärung der Schwierigkeiten von Seite des Lehrers den Schülern zur häuslichen Privatlectüre aufgegeben werden. Die Überprüfung der richtigen Erfüllung dieser Aufgabe hätte zusammenfassend in der fremden Sprache zu erfolgen.

Ich komme nun zum letzten Punkte, dem Aufgabenwesen. Ich will mich nur mit zwei Erscheinungen auf diesem Gebiete befassen, den Hausaufgaben und den von den Reformern zu einer künstlichen Höhe des Wertes emporgeschraubten Dictaten. Über das Schädliche der Hausaufgaben wurde schon soviel gesprochen, dass ich mir füglich eine nochmalige Auseinandersetzung ersparen kann, insbesondere da über ihren Nutzen

nichts gesagt werden dürfte. Weil aber die hohe Unterrichtsbehörde nicht willens scheint, von dieser Forderung abzulassen, so erlaube ich mir, einen Vermittlungsvorschlag zu machen. Selbst der eifrigste Verfechter der Hausaufgaben aus der fremden Sprache wird doch davon überzeugt sein, dass die von dem Lehrer nach der Correctur für diese mehr als fragwürdigen Leistungen gegebenen Noten in den Schlusscalcul nicht einbezogen werden können. Wenn es also dabei bleiben soll, dass Hausaufgaben in der fremden Sprache gegeben und vom Lehrer häuslich corrigiert werden sollen, so möge es genügen, dass er die durchgenommene Correctur mit seinem Vidi bescheinigt, aber keine der gesetzlich normierten Noten an den Schluss der Aufgaben setzen darf. Zur Aneiferung der Schüler, diese Hausaufgaben doch mit einigem Fleiße anzufertigen, wird es genügen, wenn der Lehrer gelegentlich Bemerkungen macht, etwa: nachlässig, fleißig, sehr fleißig u. ä.

Das Dictat, welches ich den geistigen Knecht unter den schriftlichen Arbeiten nennen möchte, da der Geist des Schülers nur die durch das Gehör ihm gegebenen Befehle und zwar noch in eng zugemessenem Zeitraume auszuführen hat, ist ohnedies im neuen Lehrplane zurückgestellt worden, wofür ich der hohen Unterrichtsbehörde nur innigsten Dank zolle. Ich habe nur noch zwei Wünsche. 1. Es möge die Übersetzung ins Deutsche entfallen, welche ich für ganz nutzlos und zweckschädlich halte. Der dem Dictate zugrunde gelegte Stoff soll früher gut durchgearbeitet werden, was ganz richtig ist, denn sonst könnte der Anfänger der Forderung nicht genügen. Wenn also der Dictatstoff den Schülern ohnedies zum Verständnisse gebracht worden ist, wozu die Übersetzung als Controle des Verständnisses? Der Schüler, welcher den Dictatstoff ohne Verständnis auswendig gelernt hat, wird dies schon durch die Fehler, die er in dem französischen Texte macht, kundgeben, die anderen, welche das Dictierte verstehen, werden keine Fehler machen. Zweckschädlich ist die Übersetzung, weil die französischen Worte unvermittelt dem Anfänger zum Verständnisse gebracht und er zur richtigen orthographischen Niederschrift eben durch dieses unvermittelte Verständnis geübt werden soll. Hat aber der Schüler nach der französischen Niederschrift auch noch die Übersetzung zu machen, so denkt er, wie Schüler immer mehr an den durch die Note bezeichneten, als an den wirklichen Erfolg denken, schon während der Niederschrift an die darauffolgende Übersetzung, was dem Zwecke des Dictats zuwider ist. In der IV. Classe möchte ich die Forderung des freieren Dictats gestrichen sehen, da unter diesem Ausdrucke doch nur ein unvorbereitetes Dictat gemeint sein kann. Ich halte die Schüler der IV. Classe für noch nicht genug vorgeschritten, dass sie einen ihnen dictierten neuen Text auch nur verstehen, geschweige ohne erhebliche Fehler nach Dictat niederschreiben können. Schriftliche Arbeiten aber, in welchen voraussichtlich

von den Schülern zahlreiche und große Fehler gemacht werden, widersprechen dem Grundsatze der Pädagogik, dass man von einem Schüler nicht das fordern soll, wozu er voraussichtlich nicht befähigt ist. Da ein idealer Grund für die Beibehaltung dieser Übungen kaum aufgefunden werden dürfte, so betone ich auch hier den Utilitätsstandpunkt, indem ich behaupte, dass der Schüler nie in die Lage kommen wird, aus dieser Übung praktischen Nutzen zu ziehen.

Ich schließe hiemit meine Ausführungen bezüglich der französischen Sprache und füge bezüglich des Englischen hinzu, dass die Bemerkungen, welche ich betreffs des Unterrichtes in der französischen Sprache zu machen mir erlaubt habe, leichtlich auch bezüglich des Unterrichtes in der englischen Sprache parallele Nutzanwendung finden können.

Was die deutsche Sprache als Lehrgegenstand an unseren Realschulen anlangt, kann ich mir freilich nur ein Urtheil hinsichtlich ihrer Behandlung auf der Unterstufe erlauben, da mir leider keine Gelegenheit geboten war, in den oberen Classen in diesem Gegenstande unterrichten zu können. Nichtsdestoweniger kann ich sagen, dass die Formulierung des Lehrzieles mich besonders in den Schlussworten sehr freundlich angemuthet hat, wo es heißt: „Der Unterricht in der deutschen Sprache bezweckt keineswegs bloß eine sprachliche Ausbildung, sondern er soll auch eine reiche Fülle geist- und charakterbildenden Stoffes in classischer oder mindestens tadelloser Form darbieten und zugleich auf den Unterricht in den anderen Lehrgegenständen belebend wirken, ihn verknüpfen und theilweise ergänzen.“ Jeder Freund unserer studierenden Jugend und jeder Lehrer, dem es nicht bloß um die Ausbildung der Schüler in seinem speciellen Fache. sondern auch um deren allgemeine Bildung zu thun ist, wird diese Erhebung des Unterrichtes in der deutschen Sprache, sowie jeder Muttersprache, zur ersten führenden Rolle, gleichsam zum Förderer und Unterstützer des Gesammtunterrichtes mit Freude begrüßen und der hohen Unterrichtsbehörde dafür nur seinen innigsten Dank zollen.

Nur eine Bemerkung gestatte ich mir doch zu machen, und zwar betrifft diese die Zahl der Dictate in der I. Classe. Im neuen Lehrplane wird gefordert, dass „im 1. Semester etwa bis Weihnachten jede Woche ein Dictat (15 bis 20 Minuten), dann bis zum Schlusse des Schuljahres alle vier Wochen zwei Dictate nebst einer Schul- und einer Hausaufgabe zu geben sind“. Ich glaube, dass der hohen Unterrichtsbehörde die Forderung der vier Dictate per Monat doch vielleicht einige Bedenken erregt haben wird, da sie beisetzt: „15 bis 20 Minuten“. Nun kommt aber der Praktiker und rechnet: 4 Stunden wöchentlich macht bis Weihnachten, 12 Wochen angenommen, 48 Lehrstunden. Die Stunde voll zu 60′, was, nebenbei gesagt, sich kaum durchführen lässt, 2880′ — 12 Dictate $\times$ 20′ = 240′, Vorbereitung zum Dictate, nämlich Vorlesen und Nacherzählen des

Dictierstoffes, à 10′ = 120′. Rückgabe der Hefte und Erklärung der Fehler à 30′ = 360′, macht einen Zeitaufwand von 720′ für die Dictate allein. Es bleiben also zur Lectüre, Durchnahme der Grammatik und zum Prüfen 2160′ = 36 Lehrstunden. Theile ich diese in halbe Stunden ein, so kann ich bei gründlicher Durchnahme der Lesestücke, nur ein solches Verfahren bringt Nutzen, 36 bis 40 Lesestücke bei fleißiger Ausnützung der Lehrstunden bis Weihnachten durchnehmen, was gewiss wenig ist. Die übrigen 36 halben Stunden braucht man zur Grammatik und zum Prüfen. Aus dieser Berechnung ersieht man, dass für die Dictate zuviel und für Lectüre und Grammatik zu wenig Zeit zur Verwendung kommt. Auch die Statistik liefert einen Beweis für die Unhaltbarkeit dieses Zustandes. Ich habe es seit Jahren im Gebrauche, ein Verzeichnis der Schüler mir anzulegen und bei jedem Schüler das Datum zu notieren, wann er zum Lesen gerufen wurde, damit jeder in einer gewissen Reihenfolge darankomme, die schwächeren Schüler auch öfter. Nun habe ich heuer 55 Schüler in der I. Classe, von diesen ist bis jetzt jeder nur dreimal zum Lesen herangezogen worden, obwohl ich jeden Schüler nur 10 bis 15 Zeilen, also abschnittweise, lesen lasse.

Ist denn ein solcher Zeitaufwand für den Zweck und das Ziel der deutschen Dictate in der I. Classe nothwendig? Nach meiner Erfahrung genügen sieben Dictate bis Weihnachten vollauf, um den Schüler in der Rechtschreibung soweit zu befestigen, dass er von Weihnachten an Haus- und Schulaufgaben ohne erhebliche Schwierigkeiten, insbesondere da ihm anfangs der Lehrer auch bedeutend nachhilft, anfertigen kann. Für den Rest des Schuljahres genügen weitere sieben Dictate zur Ausbildung des Schülers in der deutschen Rechtschreibung. Auf diese Weise könnte man mit der zugebote stehenden Zeit hübsch haushalten und die erübrigten Stunden in vortheilhafter Weise für die Lectüre verwenden, die, wenn sie Nutzen schaffen soll, in bedeutendem Grade gepflegt werden muss; demgemäß sind auch im Lesebuche Lampel für die I. Classe 221 mehr oder weniger umfangreiche Lesestücke auf 260 Seiten enthalten, die doch zumeist in der Schule gelesen werden müssen, wenn auch ein Theil der Privatlectüre anvertraut werden kann.

Ich will nun meine Ausführungen, wie das üblich, in folgenden Thesen zusammenfassen:

1. Die Vocabeln sind in der I. und II. Classe ohne Vermittlung der deutschen Sprache auf Grund der Anschauung an eigens hiezu angefertigten Wandtafeln dem Schüler vorzuführen.

2. Von der Verwendung zusammenhängender Lesestücke zur Einübung grammatischer Formen ist abzugehen, dagegen sollen die grammatischen Erscheinungen, nachdem die Vocabeln und nothwendigen grammatischen Formen dem Schüler vorgeführt und in Frage und Antwort in der fremden Sprache bis zur geläufigen Handhabung ins Verstehen gebracht worden sind, durch

Übertragung von Einzelsätzen aus der Muttersprache in die fremde eingeübt werden.

3. Schon von der V. Classe an sollen ganze Werke in Schulausgaben nach einem von der hohen Unterrichtsbehörde festzustellenden Canon in eingehender, cursorischer und Privat-Lectüre durchgenommen werden.

4. Die Hausaufgaben in der fremden Sprache dürfen mit keiner gesetzlich normierten Note versehen werden, sondern ihre Correctur ist mit dem Vidi des Lehrers zu bescheinigen.

5. Die Übersetzung des französischen Dictats und die Anwendung der freieren Dictate in der IV. Classe haben zu entfallen.

6. Die für das Französische gemachten Bemerkungen können füglich auch für das Englische parallele Nutzanwendung finden.

7. Die Zahl der deutschen Dictate ist auf je sieben bis Weihnachten und für den Rest des Schuljahres, also (im ganzen) auf vierzehn für die ganze I. Classe zu beschränken.

Die Ergebnisse der neueren Forschung über die Trieren.

Vortrag, gehalten von Prof. Dr. **Georg Heidrich** im Vereine „Mittelschule" in Wien am 4. März 1899.

Die Frage nach dem Bau und der Rudereinrichtung der antiken Kriegsschiffe, insbesondere der Trieren, hat seit Jahrhunderten viele Freunde der Alterthumsforschung beschäftigt und eine außerordentlich reiche Literatur hervorgerufen. Trotzdem ist eine allseits befriedigende Lösung des Problems auch heute noch nicht gefunden, und die Ansichten stehen sich noch immer schroff gegenüber, wenn auch zugegeben werden muss, dass wir durch die Forschung der letzten Jahrzehnte einer Lösung der Frage jedenfalls näher gerückt sind.

Es kann selbstverständlich nicht meine Absicht sein, Ihnen alle die Ansichten vorzuführen, welche seit der Zeit der Humanisten bis auf unsere Tage über diesen Gegenstand aufgestellt wurden; ich will mich vielmehr darauf beschränken, Ihnen die Entwicklung zu zeigen, welche diese Frage seit der Entdeckung der attischen Seeurkunden und ihrer Veröffentlichung durch Boeckh genommen hat. Denn durch diese Entdeckung wurde die Forschung über das antike Seewesen in zwar engere, aber sicherere Bahnen gewiesen und für alle folgenden Lösungsversuche der Trierenfrage eine feste Grundlage gewonnen. Als im October 1834 auf der Südseite des Piräus der Grund für ein Magazin ausgehoben wurde, stieß man auf eine Reihe von Inschriftplatten aus blauem hymettischen Marmor, welche im darauffolgenden Winter von L. Ross entziffert und als Rechnungsablagen der Arsenalsbeamten erkannt wurden. In meisterhafter Weise hergestellt und erläutert, gab sie Boeckh 1840 im 3. Bande der Staatshaushaltung der Athener heraus; jetzt sind sie mit einigen neuen Stücken und vielfach berichtigter Lesung im 2. Bande des Corp. Inscript. Attic. abgedruckt. Diese Rechnungsablagen umfassen die Zeit von 372—322 v. Chr., also ungefähr die Lebenszeit des Demosthenes. Sie bieten über Flotte und Arsenal der Athener sehr genaue Angaben, geben aber über die innere Einrichtung der Schiffe nicht den gewünschten Aufschluss.

Unter den Werken, welche auf Grund der Seeurkunden und der Forschungen Boeckhs sich mit dem antiken Seewesen und insbesondere mit der Rudereinrichtung der Kriegsschiffe befassen, nimmt den ersten Rang ein Bernh. Grasers 1864 erschienenes Buch *De veterum re navali*. Graser hat, ausgestattet

mit reichen philologischen und antiquarischen Kenntnissen, den Gegenstand mit Sorgfalt und nicht ohne Scharfsinn behandelt und unsere Kenntnis desselben in mancher Beziehung gefördert; seine Ansichten über die Rudereinrichtung auf den antiken Kriegsschiffen sind denn auch lange Zeit maßgebend geblieben und in alle Darstellungen des Seewesens übergegangen. Allein Graser fehlte bei aller Gelehrsamkeit die nothwendige praktische Erfahrung, und so haben sich alle seine Reconstructionen der Trieren und Polyeren als ganz verfehlt erwiesen, und seine früher allgemein anerkannten Ansichten gelten heute mit Recht als vollkommen abgethan. Grasers Hauptirrthum war der, dass er sich die Triere als ein scharf auf den Kiel gebautes, tiefgehendes und hochbordiges Segelschiff dachte, während sie in Wirklichkeit, wie sich aus den Nachrichten der Alten und den Abbildungen ergibt, ein langes, flaches Fahrzeug mit geringem Tiefgange und geringer Bordhöhe war, bei welchem die Takelage eine sehr untergeordnete Rolle spielte und das mehr einem unserer großen Flusskähne als einem Hochseeschiffe zu vergleichen ist. Dass die Trieren keinen scharfen Kiel, sondern ziemlich flachen Boden haben mussten, ergibt sich aus der Thatsache, dass sie leicht ans Land gezogen werden konnten. Für geringen Tiefgang und mäßige Bordhöhe lassen sich viele Zeugnisse anführen; es sei hier nur auf eine Stelle im zweiten Buche des Thukydides hingewiesen,[1]) wo erzählt wird, dass bei Naupaktos messenische Hopliten in voller Rüstung vom Strande ins Meer waten und mehrere den Ihrigen kurz zuvor weggenommene Trieren, die bereits von feindlichen Schiffen weggeführt werden, erreichen und ersteigen. Mast und Segel — die Triere hatte nicht drei Masten, wie Graser glaubte, sondern zwei, einen Hauptmast in der Mitte und einen schräg gestellten Vormast am Vorderschiffe — sind bei den Trieren fast nebensächlich, da sie nur auf ruhiger Fahrt bei günstigem Winde in Verwendung kamen, während das Schiff in der Schlacht ausschließlich durch Ruderkraft bewegt, ja der Mast vor dem Kampfe sogar niedergelegt wurde. — Der zweite Hauptirrthum Grasers war der, dass er meinte, die verschiedenen Reihen der Ruderer seien auf den Trieren und Polyeren senkrecht übereinander in derselben Verticalebene angebracht gewesen. Das ist, wie die neuere Forschung gezeigt hat, aus technischen Gründen unmöglich. Denn bei dieser Anordnung der Ruderer, welche ein rasches Anwachsen der Bordhöhe und Ruderlänge zur Folge hat, ist ein wirksames Rudern ausgeschlossen. Die Ruder fallen nämlich viel zu steil ins Wasser (bei Grasers Reconstruction mit einem Winkel von 37°), während man erfahrungsmäßig beim Rudern dann die größte Wirkung erzielt, wenn das Ruder möglichst flach, d. h. unter einem Winkel von etwa 20° ins Wasser fällt. Ferner sind bei einer solchen Anord-

[1]) Thuk. II 90.

nung der Reihen die Längenunterschiede der Ruder viel zu groß, als dass es möglich wäre, mit ihnen Schlag zu halten. Endlich wäre ein so gebautes Schiff ohne jede Stabilität und könnte schon bei mäßig starkem Winde sein Ruderwerk nicht ausnützen, da die Ruder auf der dem Winde zugekehrten Seite gar nicht das Wasser berühren würden.

Trotzdem blieben, wie gesagt, die Ansichten Grasers lange Zeit maßgebend. Es waren zunächst hauptsächlich französische Forscher, welche Einspruch gegen die Theorien Grasers erhoben, darunter auch höhere Seeofficiere. Der Admiral Jurien de la Gravière hat in einer Reihe von Aufsätzen in der „Revue des deux Mondes" vom Jahre 1878/79, welche später unter dem Titel „*Marine des anciens*" in Buchform erschienen, das antike Seewesen behandelt und sich auch über die Rudereinrichtung auf den Trieren ausgesprochen. Er gelangte dabei, ohne es zu wissen, zu derselben Ansicht, welche anderthalb Jahrhunderte früher ein französischer Seemann ausgesprochen hatte. Barras de la Penne, Commandant der Galeerenflotte Ludwigs XV., hat die Übereinandersetzung der Ruderreihen für unmöglich erklärt, weil man mit ungleich langen Rudern nicht Schlag halten könne, und war der Ansicht, dass die drei Arten der Ruderer, von denen bekanntlich die obersten Thraniten, die mittleren Zygiten, die untersten Thalamiten hießen, der Länge des Schiffes nach eine vor der anderen in einer einzigen Reihe arbeiteten, eine Annahme, die sich mit der Überlieferung ebensowenig in Einklang bringen lässt wie die Meinung des italienischen Contreadmirals Fincati,[1]) dass auf den Trieren ebenso wie auf den mittelalterlichen Galeeren *alla zenzile* die Ruderer zu drei auf schräg gestellten Bänken saßen. — Im Jahre 1881 veröffentlichte der Professor am Lycée Charlemagne in Paris, Cartault, unter dem Titel „*La trière Athénienne*" ein Buch, welches nach dem Urtheile Sachkundiger die beste aller Darstellungen ist, die wir über diesen Gegenstand besitzen. Aber in der Frage der Rudereinrichtung steht Cartault im ganzen auf dem Standpunkte Grasers, dessen Rudersystem er mit einigen Modificationen angenommen hat. — In der „Revue archéol." vom Jahre 1883 hat R. Lemaître die Anordnung der verschiedenen Arten der Ruderer auf der Triere zum Gegenstande einer eingehenden Untersuchung gemacht und eine Reconstruction versucht, die gegenüber der Graser'schen einen entschiedenen Fortschritt bedeutet.[2]) Danach sind die Ruderer unter einem Verdecke beiderseits in drei Längsreihen so untergebracht, dass die Thalamiten am tiefsten und der Schiffswand am nächsten, die Zygiten etwas höher und weiter einwärts und die Thraniten am höchsten nahe der Schiffs-

---

[1]) Fincati, *Le triremi. Roma 1881.*

[2]) Abbildung bei Baumeister Fig. 1692 und bei Luebeck, Seewesen der Griechen und Römer II, Tafel III und dazu S. 44.

mitte sitzen. Die Ruderer einer Gruppe aber (Thalamit, Zygit, Thranit) sitzen nicht in derselben Verticalebene, sondern in einer vom Hinterschiffe zum Vorderschiffe abfallenden Linie, da der Thranit nach dem Schiffshintertheile vorgerückt ist, der Zygit und Thalamit aber nach rückwärts, also näher zum Vordertheile verschoben sind. Dadurch wird ein großer Übelstand der Graser'schen Reconstruction behoben; bei dieser sind nämlich die Ruderer, da ein jeder von ihnen dicht vor seinem Kopfe den Sitz des nächsthöheren Kameraden hat, in ihrer Bewegungsfreiheit so beschränkt, dass sie ihre Ruder nicht wirksam gebrauchen können. Lemaîtres Anordnung dagegen gewährt den Ruderern sämmtlicher Reihen vollste Freiheit der Bewegung, so dass sie sich nach Belieben vor- und zurückschwingen und volle Ruderkraft entfalten können. Diesem und anderen Vortheilen der Reconstruction Lemaitres (z. B. der geschickten Ausnützung der Schiffsbreite zur Erlangung günstiger Hebelverhältnisse für die Ruder) stehen jedoch zwei Nachtheile gegenüber, welche auch diesen Lösungsversuch als verfehlt erscheinen lassen. Erstens sind die Längenunterschiede der Ruder zu groß (die kürzesten 2·3, die längsten 5 *m*) und zweitens sind die zygitischen und thranitischen Ruder im Verhältnisse zur Schiffsbreite (3·2) viel zu lang, als dass sie in den seiner ganzen Breite nach überdeckten Schiffsraum rasch und sicher eingezogen werden könnten, was doch nothwendig war, wenn man sich gegen das beliebte Manöver des διέκπλους (Abstreifen der Ruder) schützen wollte.

Als letzter in der Reihe der französischen Forscher ist Admiral Serre zu nennen, der in seinem im Jahre 1885 erschienenen Buche über die Kriegsflotten des Alterthums und Mittelalters betreffs der Trieren die Ansicht aufgestellt hat, dass auf der Fahrt je nach dem Seegange entweder nur die unterste Reihe mit je einem Manne an jedem Ruder oder die mittlere Reihe mit je zwei Mann an einem Ruder arbeitete, in der Schlacht dagegen in der obersten Reihe je drei Mann ein Ruder führten. Auf die Widerlegung dieser Ansicht will ich nicht näher eingehen, weil sie sehr nahe verwandt ist mit einer anderen bald ausführlich zu besprechenden Hypothese.

Inzwischen hatte man sich auch in Deutschland wieder der Trierenfrage zugewendet. Auf der Philologenversammlung in Stettin (1881) berichtete Leop. Brunn über ein im Manuscripte hinterlassenes Werk Zoellers über das antike Seewesen, in welchem die Ansichten Grasers entschieden und erfolgreich bekämpft werden. Besondere Förderung aber erfuhr der Gegenstand durch zwei im Jahre 1886 erschienene Arbeiten, nämlich Breusings „Nautik der Alten" und Assmanns Artikel „Seewesen" in Baumeisters „Denkmälern". Das Buch Breusings, der sich schon ein Jahr früher durch einen in den „Neuen Jahrbüchern" veröffentlichten Aufsatz „Nautisches zu Homeros" vortheilhaft eingeführt hatte, erregte Aufsehen und machte

geradezu Epoche. Es hat seinen nachhaltigen Erfolg hauptsächlich dem Umstande zu verdanken, dass der Verfasser — er war Director der Seefahrtschule in Bremen — neben der reichen Erfahrung des praktischen Seemannes auch die für eine solche Arbeit unbedingt nothwendige philologische Bildung besaß, während bis dahin die schwierigen Fragen der antiken Nautik theils von Philologen, die bloße Stubennautiker waren, theils von Seeleuten, die keine genügende Kenntnis der antiken Überlieferung besaßen, eine meist einseitige Behandlung erfahren hatten. Nach einer Einleitung über Schiffahrt und Steuermannskunde im Alterthume bespricht Breusing in seinem Buche eingehend und systematisch das Schiff und seine Theile, die Takelung und das Rudergeschirr, wobei er die Bedeutung vieler Ausdrücke richtigstellt und für manche mit großem Scharfsinne eine neue Erklärung vorbringt, behandelt dann in einem eigenen Capitel das Schiff des Odysseus und widmet endlich einen Abschnitt der Erklärung des Berichtes der Apostelgeschichte über den Schiffbruch des h. Paulus. Die Frage der Rudereinrichtung auf den Kriegsschiffen findet im Buche selbst keine Behandlung; aber Breusing berührt sie im Vorworte und erklärt das gleichzeitige Rudern der verschiedenen Reihen wegen allzugroßer Längenunterschiede der Ruder für unmöglich, indem er das Ruder mit dem Pendel vergleicht: sowie ein längeres Pendel eine größere Schwingungsdauer habe als ein kürzeres, so verhalte es sich auch mit den Rudern, und es sei deshalb unmöglich, mit sehr verschieden langen Rudern Schlag zu halten. Wenn nun auch von gegnerischer Seite mit Recht hervorgehoben wurde, dass dieser Vergleich nicht ohneweiters gilt, da das Pendel durch die Wirkung der Schwerkraft, das Ruder aber durch die Hand des Menschen bewegt wird, so ist es doch, wie Rühlmann[1]) treffend bemerkt, keinem Zweifel unterworfen, dass das Ruder mit dem Pendel die Eigenschaft gemein hat, mit zunehmender Länge größere Schwingungszeit zu erfordern. Man kann also thatsächlich mit gleichzeitig bewegten Rudern von verschiedener Länge nur dann Schlag halten, wenn die Längendifferenzen gering sind.

Das Buch Breusings wurde von der Kritik im ganzen außerordentlich günstig aufgenommen; aber es erregte auch Widerspruch, und insbesondere war es der Berliner Arzt Dr. E. Assmann, der Verfasser des Artikels „Seewesen" in Baumeisters „Denkmälern", der gegen Breusing einen literarischen Feldzug von seltener Heftigkeit eröffnete. Um nun die von seinen Gegnern gemachten Einwendungen zu widerlegen, ließ Breusing 1889 unter dem Titel „Lösung des Trierenräthsels" eine Schrift erscheinen, die sich als Fortsetzung der „Nautik" gibt. Der Titel des Buches passt eigentlich nur für den letzten Theil, in welchem Breusing seine Ansicht über die Trieren-

[1]) Beiträge zur Geschichte, Cultur und Technik der Schiffahrt, S. 151.

frage systematisch vorträgt und zu begründen sucht. Er erklärt hier, dass auf den Trieren nie gleichzeitig in allen drei Reihen gerudert wurde, sondern stets nur in einer einzigen, und zwar entsprechend dem Seegange: bei ruhiger See arbeiteten nur die Thalamiten, bei bewegter die Zygiten, bei Sturm und in der Schlacht die Thraniten.

Dieses Resultat Breusings hat enttäuscht; es ist unannehmbar. Da es aber die wichtigste der in neuerer Zeit über den Gegenstand ausgesprochenen Ansichten ist, so ist es nothwendig, auf dieselbe näher einzugehen. Ihre Grundlage bildet der wichtige Satz, dass mit ungleich langen Rudern nicht im Takte gerudert werden könne. Es empfiehlt sich daher, zunächst die Bedeutung dieses Satzes nach Breusing und Bauer [1]) zu erörtern. Wirksames Rudern ist an folgende drei Bedingungen geknüpft: 1. Muss das Ruder möglichst flach, etwa unter einem Winkel von 20° ins Wasser fallen. 2. Muss der Innenbordtheil des Ruders zum Außenbordtheile in einem bestimmten Verhältnisse (1:4) stehen und 3. muss der Schlagwinkel ungefähr 60° betragen, d. h. die äußersten Lagen des Ruders vor- und rückwärts sollen an der Dolle einen Winkel von 60° bilden. Wir sind berechtigt anzunehmen, dass diese Erfahrungsthatsachen den seekundigen Griechen bekannt waren. Denkt man sich nun unter diesen Voraussetzungen eine Triere so construiert, dass die drei Ruderreihen senkrecht übereinander und zwar die unterste nur 2′ über dem Wasser und die zwei folgenden Reihen um je 2′ höher liegen, so werden die untersten Ruder 8′, die mittleren 16′ und die obersten 24′ lang. Da nun, wenn Takt gehalten werden soll, die Ruder gleichdauernde Schwingungen machen müssen, so müsste in derselben Zeit, in welcher der Thalamit seinen Rudergriff 2′ weit an sich zieht, der Zygit ihn 4′, der Thranit gar 6′ weit an sich ziehen. Dabei könnte der Thalamit sitzen, der Zygit müsste schon aufstehen und der Thranit gar hin- und herlaufen. Ferner müsste in derselben Zeit, in welcher der unterste Ruderer sein Ruderblatt 6′ weit durchs Wasser führt, der über ihm sitzende es 12′, der oberste gar 18′ weit durchs Wasser reißen. Das ist eine Unmöglichkeit.

Dagegen haben nun Assmann [2]) und andere eingewendet, dass der Schlagwinkel verschieden langer Ruder nicht der gleiche zu sein brauche; er verkleinere sich vielmehr, je länger das Ruder werde und je weiter einwärts der Ruderer sitze. Sämmtliche Ruderer, heißt es, bewegen den Oberkörper gleich weit vor und zurück (ungefähr 80 *cm*), und es beschreiben lange wie kurze Ruder im Wasser denselben Weg. Dieser Einwand scheint auf den ersten Blick berechtigt; allein es ist klar, dass bei dieser Annahme die längeren, also wirksameren Ruder der

---

[1]) Griech. Kriegsalterthümer in Iw. Müllers Handb. der class. Alterthumswiss. IV. Bd., I. Abth., 2. Hälfte, S. 365 f. und dazu Taf. VII.

[2]) Berl. philol. Wochenschrift 1890, S. 642.

höheren Reihen für die Fortbewegung des Schiffes um nichts mehr leisten als die untersten Ruder. Denn wenn das lange Ruder im Wasser keinen größeren Weg beschreibt als das kurze, so kann es unmöglich jene Wirkung ausüben, die es bei voller Ausnützung des Schlagwinkels hätte, und der Ruderer vergeudet dann seine Kraft, die er vor allem auf das Anziehen des Rudergriffes verwenden soll, auf das Heben und Eintauchen des Ruders. Assmann hat auch gemeint,[1]) dass verschieden lange Ruder ebenso im Schlage arbeiten können, wie in einer marschierenden Truppenabtheilung die verschieden langen Beine Schritt halten. Aber hier handelt es sich um geringfügige Längenunterschiede; wollte dagegen ein erwachsener Mann mit einem dreijährigen Kinde Schritt halten, so könnte er eben nur trippeln, aber nicht gehen.

Noch schwächer ist eine zweite Hypothese, die man gegen Breusing ins Feld geführt hat. Mit ungleich langen Rudern, heißt es, kann man arbeiten, wenn die Ruder nicht im gleichen Takte, sondern im Takte von $1 : {}^1/_2 : {}^1/_4$ bewegt werden. Während also die Ruder der obersten Reihe einen Schlag machen, machen die der mittleren Reihe zwei, die der untersten vier Schläge. Gegen diese Annahme spricht vor allem der Umstand, dass die oberen Ruder, während die unteren mehrere Schläge machen, im Wasser gehalten werden müssten, wodurch sie nur die Vorwärtsbewegung des Schiffes behindern würden. Denn sollte der Ruderer der oberen Reihe etwa sein Ruder inzwischen über dem Wasser halten, so würde er dazu einen großen Theil seiner Kraft verbrauchen, die er vor allem für das Anziehen des Rudergriffes nöthig hat.

Was man an angeblich praktischen Versuchen gegen Breusing vorgebracht hat, ist, wie Bauer[2]) gezeigt hat, entweder sehr unsicher oder es beweist nichts. Die auf Befehl Napoleons III. erbaute Triere, auf welcher die längsten Ruder 7 *m*, die kürzesten 4·1 *m* lang waren, entsprach durchaus nicht den gehegten Erwartungen und bewährte sich weder auf der Seine bei Paris noch auf offener See bei Cherbourg. Sie erreichte, obwohl 130 Mann ruderten, nur eine sehr mäßige Geschwindigkeit.

So ist denn das Princip, von dem Breusing ausgeht, richtig; aber seine Folgerungen sind unannehmbar, und sein Lösungsversuch muss als verfehlt bezeichnet werden. Er lässt sich zunächst mit der Überlieferung nicht in Einklang bringen, weder mit der bildlichen noch mit der literarischen. Freilich sucht Breusing sich mit derselben abzufinden. Mit den Darstellungen, die seiner Ansicht widersprechen, wird er leicht fertig, indem er theils ihre Echtheit in Zweifel zieht, theils ihnen wegen unrichtiger Wiedergabe gewisser Details jede Bedeutung abspricht. Wenn die Bilder die Ruder in allen drei Reihen aus-

[1]) Baumeister, Denkmäler, S. 1610.
[2]) Neue philol. Rundschau 1890, S. 334 f.

gelegt zeigen, so darf deswegen nach Breusing nicht geschlossen werden, dass in allen drei Reihen gleichzeitig gearbeitet wurde. „Weil der Künstler," meint er, „bei seinen Zeitgenossen die Thatsache, dass immer nur eine einzige Reihe bedient wurde, als allgemein bekannt voraussetzen durfte, so dass ein Missverständnis ausgeschlossen war, erlaubte er sich die Zahl der Reihen der Ruderpforten dadurch aufs deutlichste zur Anschauung zu bringen, dass er darin die Ruder auslegte." Übrigens sei es auch möglich, dass die Schiffe vor der Abfahrt mit ihrer vollständigen Ausrüstung Parade machten und dass die Darsteller nach diesem Anblicke ihre Bilder verfertigten. Aber es ist ganz unmöglich anzunehmen, dass sämmtliche Darsteller eine solche Absicht gehabt haben sollten, und gegen die Annahme Breusings, dass bei dieser Art der Darstellung wegen der allgemeinen Bekanntschaft mit den Schiffen ein Missverständnis ausgeschlossen war, macht Assmann [1]) folgende, wie mir scheint, treffende Einwendung: „Unsere Seedampfer benützen neben ihrer Schiffschraube öfters auch Segel und erscheinen demgemäß auf zahllosen Bildern; man wird diese dereinst doch nicht so deuten wollen, dass unsere Maler die Schiffe fälschlich unter Dampf und Segel darzustellen wagten, weil das besser unterrichtete Publicum dadurch nicht getäuscht werden konnte."

Wie die bildliche, so steht auch die schriftliche Überlieferung der Theorie Breusings entgegen, und er musste zu etwas gewaltsamen Interpretationen seine Zuflucht nehmen, um seine Ansicht mit den schriftlichen Zeugnissen in Einklang zu bringen. Es würde über den Rahmen dieses Vortrages hinausgehen, wenn ich alle Stellen, die hier in Betracht kommen, anführen und besprechen wollte; ich will nur bemerken, dass diejenige Stelle, in welcher Breusing eine Hauptstütze seiner Ansicht glaubte gefunden zu haben (eine Erzählung in Polyaens Strategemen), nicht für ihn, sondern, wie Bauer, Cartault und Buresch nachgewiesen haben, direct gegen ihn spricht, und begnüge mich, auf Xenophons Schilderung der Schlacht von Aigospotamoi hinzuweisen. Wäre Breusings Ansicht über die Trieren richtig, so hätte diese Schlacht unmöglich einen für die Athener so verhängnisvollen Ausgang nehmen können. Aber weil eben infolge der Abwesenheit eines großen Theiles der Rudermannschaft von den athenischen Schiffen die einen nur μονόκροτοι, die anderen nur δίκροτοι waren, d. h. nur eine, beziehungsweise zwei Reihen besetzt hatten, so waren die Athener nicht imstande, ihren Schiffen die erforderliche Geschwindigkeit zu geben, so dass diese eine Beute der Lakedaimonier wurden.

Ist also, wie wir sahen, die Breusing'sche Theorie mit der Überlieferung unvereinbar, so erscheint sie auch vom prak-

[1]) Berl. philol. Wochenschrift 1890, S. 643.

tischen Gesichtspunkte unannehmbar. Nach Breusing wären alle mehrreihigen Schiffe in Wirklichkeit als einreihige gefahren, und es ist absolut nicht einzusehen, warum die Alten, nur um sich den verschiedenen Arten des Seeganges anzupassen, durch Anbringung mehrerer Reihen von Ruderpforten die Schiffswand wie ein Sieb hätten durchlöchern und bei Schiffen höheren Ranges den Bord in unsinniger Weise erhöhen sollen, wenn sie nichts anderes dadurch erreichten, als dass das Schiff auf verschiedene Arten des Seeganges eingerichtet war. Der Vortheil dieser Einrichtung ist umsoweniger zu ersehen, als die antiken Schiffe, wie wir aus zahlreichen Stellen ersehen, bei ungünstigem Wetter ohnehin eiligst in den Hafen oder gar aufs trockene Land flüchteten. Ferner wäre es, wie Assmann[1]) richtig bemerkt, höchst unpraktisch gewesen, hätte man in der Schlacht, im Augenblicke der höchsten Gefahr, nur ein Drittel der Rudermannschaft benützt, so dass nur die Thraniten gearbeitet, die Zygiten und Thalamiten aber müßig im Schiffsraume gesessen wären. Der französische Admiral Serre, der, wie oben erwähnt wurde, eine der Breusing'schen ähnliche Theorie aufgestellt hat, vermeidet diesen Übelstand, indem er in der Schlacht die Ruder der obersten Reihe von je drei Mann bedient werden lässt.

Es bleibt noch ein Einwand zu erledigen, den Breusing sowohl im Vorworte zur „Nautik" als auch in der zweiten Schrift gegen die Ansicht, dass in allen drei Reihen gleichzeitig gerudert wurde, ins Treffen geführt hat. Es hat nämlich Boeckh aus den Seeurkunden die Zahl der Ruderknechte für eine Triere auf 170 festgestellt; dann hätte, meint Breusing, das kleine Ländchen Attika bei einer Flotte von 300 Trieren, die es zu Beginn des peloponnesischen Krieges besaß, 51.000 Ruderknechte aufbringen müssen, eine im Vergleiche zur Gesammtbevölkerung, die für jene Zeit auf 235.000 Seelen geschätzt wird, unverhältnismäßig große Zahl. Aber abgesehen davon, dass in Wirklichkeit im peloponnesischen Kriege nie mehr als 250 Trieren gleichzeitig in Dienst gestellt und demnach nie mehr als 42.500 Ruderer benöthigt wurden, entscheidet in dieser Frage nicht die Bevölkerungszahl, sondern das Geld. Die Ruderer auf den athenischen Kriegsschiffen waren gewiss nicht ausschließlich Attiker, sondern recrutierten sich, wie Thukydides ausdrücklich bezeugt, auch aus Ausländern, die der Sold anzog. Man hat passend Venedig zum Vergleiche herangezogen, das, wie urkundlich festgestellt ist, im Jahre 1423 bei einer Bevölkerung von ungefähr 190.000 Seelen auf seinen Schiffen nicht weniger als 36.000 Ruderer hatte.[2])

So ist denn der Lösungsversuch Breusings aus den verschiedensten Gründen unannehmbar; er erklärt sich aus dem Widerspruche zwischen der Überzeugung, dass man mit un-

---

[1]) Berl. philol. Wochenschr. 1890. S. 643 f.
[2]) Bauer in der Beil. zur „Münchener Allg. Zeitung" 1890, Nr. 112.

gleich langen Rudern nicht Schlag halten könne, und der Thatsache, dass auf antiken Schiffsdarstellungen alle drei Reihen in Thätigkeit erscheinen. Aber wenn auch Breusings Theorie verfehlt ist, so bleibt ihm doch das unbestrittene Verdienst, dass er durch seine Arbeiten die Forschung über die Rudereinrichtung der antiken Kriegsschiffe in richtige Bahnen gelenkt hat.

Neben Breusing hat sich in neuerer Zeit insbesondere Assmann um die antike Nautik verdient gemacht; er hat seine Ansichten zunächst in dem Artikel „Seewesen" in Baumeisters „Denkmälern" entwickelt, der vornehmlich wegen der Sammlung des archäologischen Materials als sehr verdienstlich bezeichnet werden muss, ferner in einem Aufsatze im Jahrbuche des deutschen archäologischen Institutes vom Jahre 1889, der hauptsächlich der Lösung der Polyerenfrage gewidmet ist. Assmann vertritt mit Entschiedenheit die Meinung, dass man mit Rudern von großer Längendifferenz Schlag halten könne; er nimmt an, dass auf den antiken Kriegsschiffen nicht immer dasselbe Rudersystem gebräuchlich war, sondern dass die Alten neben reinen Hochpolyeren, auf denen die Ruderer übereinander saßen, auch mehrgliedrige oder gemischte Hochpolyeren angewendet haben, also auf Trieren bezogen, Schiffe, auf denen sich eine einfache Oberreihe hoch über einer doppelten Unterreihe befand, in der die Ruderer flach nebeneinander saßen, und dass es endlich einen dritten Trierentypus gegeben habe, wo alle drei Reihen von Ruderern in etwas verschiedener Höhe nebeneinander untergebracht waren (abgestufte Breitpolyeren).

Der erste Typus (reine Hochpolyeren) ist aus denselben Gründen unannehmbar, welche gegen Grasers Reconstruction geltend gemacht wurden. Den zweiten Typus (gemischte Hochpolyeren) glaubt Assmann an einer der interessantesten Schiffsdarstellungen, die wir aus dem Alterthume haben, nachweisen zu können.[1]) Es ist dies das nach seinem Entdecker sogenannte Lenormant'sche Relief, das 1852 auf der Akropolis in Athen gefunden wurde und jetzt in dem dortigen Museum aufbewahrt wird. Ich muss hier diesem wichtigen Bildwerke eine nähere Besprechung widmen, weil der ganze Streit in der Trierenfrage sich nach und nach zu einem Streite um dieses Relief zugespitzt hat. Assmann deutet diese Darstellung als eine Gedenktafel zur Erinnerung an einen in festlicher Wettfahrt erworbenen Sieg; wir wissen nämlich, dass alljährlich solche Regatten zur Erinnerung an die Schlacht bei Salamis stattfanden. Das Marmorrelief, von welchem Fig. 1 eine Abbildung nach Baumeisters „Denkmälern" Fig. 1689 bietet, stellt das Mittelstück eines nach rechts fahrenden Schiffes dar, und zwar sehen wir eine Reihe von Ruderern, welche hinter einem größeren und über einem

[1]) Baumeister, Denkmäler, S. 1626 ff.

kleineren Geländer sitzen. Letzteres springt, wie man am Originale sieht, vor den anderen Horizontalstreifen des Bildes deutlich vor, weshalb Assmann darin den von ihm sogenannten Riemen- (Ruder-) Kasten erkennt, einen auf manchen Abbildungen sichtbaren vorspringenden Ausbau der Schiffswand, welcher wie die Ausleger der modernen Rennboote den Zweck gehabt haben soll, bei unverminderter Schiffsbreite die Verwendung längerer, wirksamerer Ruder zu ermöglichen.

Auf der Innenseite dieses Geländers befinden sich die Stützpunkte (Auflager) der Ruder, welche außer der unteren Leiste des Geländers noch zwei mit diesem parallel verlaufende Planken deutlich überschneiden, die man wohl als Gürtelhölzer zu deuten hat. In den zwischen dem Geländer, den beiden Längsplanken und der Wasserlinie liegenden drei Horizontalstreifen bemerkt man eine größere Anzahl von schräg verlaufenden Linien, die mit den großen Rudern ungefähr parallel sind. Für die zwischen der unteren Planke und der Wasserfläche befindlichen Linien liegt die Deutung als Ruder am nächsten, da etwa zur Festigung angebrachte Querhölzer an dieser Stelle der Fortbewegung des Schiffes nicht eben förderlich wären. Man hat nun unter der Voraussetzung, dass wir es hier mit einer regelrechten Triere zu thun haben, diese Linien nach oben verlängert, und zwar von je zwei die eine über die untere, die zweite über die untere und obere Längsplanke, und sie für thalamitische und zygitische Ruder erklärt, so dass auf jedes lange (thranitische) Ruder nach rechts zunächst ein zygitisches folgen würde, das man unmittelbar unter dem Geländer aus der Schiffswand heraustreten lässt, und dann ein zygitisches, als dessen Austrittsstelle man die in seiner Verlängerung oberhalb der unteren Längsplanke befindliche Erhebung bezeichnet hat. Allein dieser Deutung, welche von Graser, Cartault, Lemaître, Kopecky,[1] ferner von Buresch u. a. vertreten wird, steht der wichtige Umstand entgegen, dass, wie man auf dem Originale und guten Abbildungen sieht, die so construierten thalamitischen und zygitischen Ruder von den beiden Längsplanken vollständig unterbrochen werden, während sie doch ebenso darüber gehen müssten wie die thranitischen Ruder. Freilich behauptet der Berliner Ingenieur Haack, der in der „Zeitschrift des Vereines deutscher Ingenieure" vom Jahre 1895 (S. 166) den Bau der Trieren bespricht, er habe auf einer mittelst eines Projectors stark vergrößerten Photographie des Originals ganz deutlich die Erhebungen wahrnehmen können, welche ursprünglich auf den beiden Längsplanken vorhanden waren. Ich habe davon auf dem Originale, das ich in Athen wiederholt besichtigte, nichts entdecken können, und es wäre auch schwer anzunehmen, dass der Marmor gerade nur an diesen Stellen so stark gelitten haben soll und nicht auch dort, wo die thranitischen Ruder über die Planken setzen. Man muss

[1]) Die attischen Trieren. Leipzig 1890.

Zu Seite 200.



Fig. 1.

also für die schiefen Linien der oberen zwei Streifen eine andere Erklärung suchen. Nach Assmann sind es Riegel, die den stark vorspringenden Riemenkasten stützen und entsprechend auch zwischen die beiden Längsplanken eingefügt sind. Die in dem untersten Horizontalstreifen neben den langen Rudern verlaufenden schrägen Linien sieht Assmann als zygitische und thalamitische Ruder an und sucht deren Austrittsöffnungen unmittelbar unter der unteren Längsplanke, die er sich so stark vortretend denkt, dass sie jene Öffnungen für das Auge des Beschauers unsichtbar machte. Da nun die zygitischen und thalamitischen Ruder auf gleicher Höhe aus der Schiffswand heraustreten, so mussten die Zygiten und Thalamiten in derselben Horizontalebene sitzen, und zwar nach Assmann auf einer schräg gestellten Bank in der Weise, dass der Thalamit zunächst der Schiffswand saß und neben ihm, aber etwas dem Hinterschiffe näher, der Zygit. Somit würde das Akropolisrelief den Typus einer zweigliedrigen oder gemischten Hochpolyere ausdrücken, nämlich einer Triere, auf welcher über einer doppelten Unterreihe eine einfache Oberreihe von Ruderern sitzt.

So ansprechend diese Deutung in manchen Punkten ist, so leidet auch sie an einem schweren Gebrechen. Bei einem so construierten Schiffe müssten nämlich die Längenunterschiede der Ruder so groß sein — nach Assmann mehr als 2 *m* — dass ein Schlaghalten ganz ausgeschlossen wäre, und so können wir auch diesen zweiten Typus Assmanns nicht annehmen. Damit entfällt aber auch seine Erklärung des Lenormant'schen Reliefs, und es bleibt nichts anderes übrig, als dasselbe mit Bauer für eine Monere, ein einreihiges Schiff, zu erklären, eine Deutung, die jedoch ebenfalls unsicher ist, da die bis ins Wasser reichenden unteren Querhölzer, die man sonst als Ruder erklärt, für die Fortbewegung des Schiffes, wenn nicht direct hinderlich, so doch gewiss nicht förderlich sein müssten. Das auffallende Balkennetz am Schiffskörper, wie wir es an unserem Relief sehen, findet sich, wie Assmann bemerkt, auf antiken Schiffsdarstellungen auch sonst, namentlich auf vielen Münzen.[1])

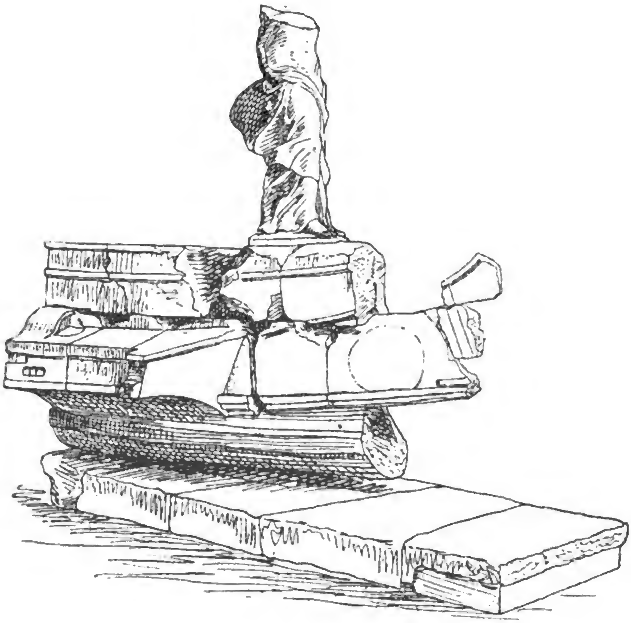
Den dritten Typus Assmanns bilden die von ihm sogenannten abgestuften Breitpolyeren, auf denen die Reihen der Ruderer in wenig verschiedener Höhe nebeneinander saßen. Für diesen Typus steht keine passende Trierendarstellung zur Verfügung. Dagegen nimmt Assmann dafür ein sehr wichtiges Denkmal in Anspruch, das uns nach seiner Ansicht ein getreues Bild einer Diere (Zweireihenschiff) der Diadochenzeit bietet.[2]) Es ist die aus großen Marmorblöcken zusammengefügte, 1863 entdeckte, jetzt im Louvre aufgestellte Prora von Samothrake (Fig. 2, nach Baumeister Fig. 1693). Sie bildet (höchstwahrscheinlich) den unteren Theil eines Siegesdenkmals, das Demetrius Polior-

---

[1]) Jahrb. d. deutsch. arch. Instit. 1889, S. 102.
[2]) Baumeister, Denkmäler, S. 1631 ff.

ketes zur Erinnerung an seinen im Jahre 306 errungenen Sieg über die Flotte des Ptolemäus Soter errichtet hat. Gegenüber der gewöhnlichen Erklärung, welche in diesem Bildwerke ein schweres Schlachtschiff dargestellt glaubt, erklärt es Assmann als das der Flotte vorausgeeilte rasche Depeschenboot, von dessen Vordertheil Nike die Siegesfanfare zum

Fig. 2.



Ufer hinüberschmettert. Die Prora von Samothrake ist das wertvollste Schiffsbild aus dem Alterthume, weil sie uns in plastischer Anschaulichkeit ein antikes Schiff vor Augen führt. An der senkrechten Außenwand des stark vorspringenden Riemenkastens sieht man zwei länglich geformte Ruderpforten, aus deren Lage Assmann auf das Breitpolyerensystem schließt, d. h. auf eine solche Anordnung der Ruderer, bei welcher dieselben an jedem Bord in zwei Längsreihen so untergebracht

waren, dass je ein Mann der inneren Reihe etwas höher und dem Hinterschiffe näher saß als sein Nachbar von der äußeren tieferen Reihe. Dieses System, bei dem also der Höhenunterschied der Rudererersitze ein verhältnismäßig sehr geringer ist, findet Assmann auch noch auf einem Relief des Palazzo Spada[1]) bezeugt, das ebenfalls eine Diere zeigt, deren Ruderpforten sehr nahe übereinander liegen. Aber die Beweiskraft dieses Bildes ist von Buresch[2]) mit gutem Grunde bestritten worden. Es ist nämlich, wie Schreiher nachgewiesen hat,[3]) eine (unselbständige und) ungeschickte Replik eines Reliefs der Villa Ludovisi, das den Abschied des Paris von der Oinone darstellt und auf welchem das Schiff als Monere erscheint, wie es bei Darstellung einer Scene aus der heroischen Zeit ganz entsprechend ist. Hieher könnte man endlich auch das Schiffsbild auf dem Relief vom Tempel der Fortuna zu Praeneste rechnen,[4]) das jedoch wegen verschiedener Mängel der Darstellung von geringem Werte ist.

Dieses Breitpolyerensystem Assmanns ist von allen bisher besprochenen Systemen das einzige, das den oben entwickelten technischen Forderungen entspricht. Es ist dasselbe, zu welchem, allerdings auf ganz anderem Wege, auch Ad. Bauer gelangt. Dieser Gelehrte hat im 4. Bande des Müller'schen Handbuches der Alterthumswissenschaft eine durch Übersichtlichkeit, Klarheit und Gründlichkeit ausgezeichnete Darstellung der antiken Kriegsmarine geliefert. Bauer ist ein eifriger Anhänger Breusings und theilt dessen Überzeugung, dass es unmöglich ist, mit Rudern von großen Längendifferenzen Schlag zu halten. Er weist aber trotzdem Breusings Hypothese zurück und sucht die Lösung des Problems auf einem anderen Wege. Er geht von der auch von Breusing betonten Thatsache aus, dass auf den antiken Schiffsdarstellungen mit einziger Ausnahme des Lenormant'schen Reliefs — das er, wie wir sahen, für eine Monere hält — die Ruderreihen sehr nahe übereinander liegen. Lagen aber die Ruderreihen wirklich so nahe übereinander, so konnten die Längenunterschiede der Ruder nicht bedeutend sein. Mit Rudern aber von geringen Längendifferenzen kann man, wie die Erfahrung zeigt, ganz wohl Schlag halten, indem die Unterschiede in der Länge durch Muskelkraft und Übung ausgeglichen werden können. Auf den Ruderbooten der deutschen Marine sind die vordersten und hintersten Ruder um $^1/_2$ *m* kürzer als die mittleren; trotzdem können die Matrosen Schlag halten, wenn sie es auch erst nach längerer Übung lernen.[5]) Wir erfahren ferner aus der obenerwähnten Schrift von Fincati, dass

[1]) Abgebildet bei Baumeister Fig. 1696 und Bauer, Griech. Kriegsalterth. Fig. 36.
[2]) Wochenschr. f. class. Philologie 1891, S. 28.
[3]) Bei Baumeister p. 1170.
[4]) Baumeister Fig. 1695.
[5]) Rühlmann, Beiträge, S. 152.

auf den Galeeren die Differenz der längsten und kürzesten Ruder 86 *cm* betrug. Wir dürfen annehmen, dass auch die seekundigen und rudergewandten Griechen solche und vielleicht noch ein wenig größere Unterschiede durch Muskelkraft und Übung bewältigt haben. Es wird uns auch ausdrücklich überliefert, dass die Rudermannschaft tüchtige Exercitien durchmachen musste.[1])

Auf geringe Abstände der Ruderreihen führt aber auch folgende Erwägung. Dass die Trieren einen sehr geringen Tiefgang hatten, wurde schon früher unter Hinweis auf eine Thukydidesstelle betont; aus derselben Stelle ergibt sich, dass sie auch eine mäßige Bordhöhe gehabt haben müssen, sonst hätten sie im Wasser nicht von Schwerbewaffneten erstiegen werden können. Thatsächlich lässt sich aus der in den Seeurkunden angegebenen Länge der über Bord ausgelegten Nothriemen (4·2—4·4) bei Annahme eines Einfallswinkels von 20⁰ die Bordhöhe der Triere auf ungefähr 1 *m* berechnen. Und wenn sie auch einige Decimeter größer war, so müssen doch die Zygiten- und Thalamitenpforten sehr nahe übereinander gewesen sein, da die letzteren gewiss mindestens 40—50 *cm* von der Wasserlinie entfernt waren. Da also die Ruderreihen so nahe übereinander lagen, so mussten auch die Höhenunterschiede der Ruderersitze nur geringe sein. Es war dies möglich infolge jener schon früher erwähnten und durch ein wichtiges Scholien zu Aristophanes' „Frösche"[2]) bezeugten Verschränkung der Ruderersitze, derzufolge die drei Ruderer einer Gruppe (Thranit, Zygit, Thalamit) weder senkrecht übereinander, noch in gerader Linie nebeneinander, sondern in einer vom Hinterschiffe zum Vorderschiffe abfallenden Reihe saßen, und zwar der Thalamit zunächst der Schiffswand, etwas einwärts der Zygit und noch näher der Schiffsmitte der Thranit. Bei dieser Anordnung der Ruderersitze werden die Abstände der Ruderreihen und infolge dessen auch die Längendifferenzen der Ruder gering, so dass ein gleichzeitiges Imtaktrudern der verschiedenen Reihen möglich ist.

Auf diesem Wege also lässt sich, wie es scheint, eine Lösung des Problems finden, welche sowohl mit den antiken Zeugnissen als auch mit den technischen Forderungen in Einklang zu bringen ist. Derjenige Typus also, für den Assmann den Namen Breitpolyeren angewendet hat und der am besten durch die Prora von Samothrake repräsentiert wird, würde demnach für die mehrreihigen Schiffe des Alterthums überhaupt gelten. Freilich ist das nur eine theoretische Lösung; das letzte Wort haben die Techniker zu sprechen, und insbesondere ist es zur endgiltigen Lösung der Frage unbedingt nothwendig, dass durch praktische Versuche festgestellt werde, wie große Längen-

---

[1]) Vgl. Luebeck, Seewesen der Griechen und Römer II, p. 4.
[2]) V. 405.

unterschiede der Ruder durch Muskelkraft und Übung ausgeglichen werden können. Auch ist zu bemerken, dass dieses System höchstens noch auf Tetreren und Penteren anwendbar ist; welcher Art die Rudereinrichtung auf Schiffen höheren Ranges war, ist ein Räthsel, von dessen Lösung wir viel weiter entfernt sind als von der Lösung des Trierenproblems.

Über die darstellende Geometrie und das geometrische Zeichnen.

Bericht über den neuen Lehrplan, erstattet im Vereine „Die Realschule" am 21. Januar 1899 von Prof. **Franz Haluschka.**

Der neue mit der Ministerialverordnung vom 23. April 1898, Z. 10331, herausgegebene Normallehrplan für Realschulen wird durch ein Vorwort eingeleitet, welches die Gründe für die Änderung des bisher bestandenen Lehrplanes darlegt und als solche folgende Punkte namhaft macht: Die Erfahrung hat gelehrt, 1. dass die humanistische Seite der Realschulbildung nicht jene unerlässlichen Erfolge, die man von dem Normallehrplane für Realschulen vom 15. April 1879, Z. 5607, erwartet haben mochte, ergeben hat, und 2. dass die Klagen über Überbürdung der Schüler durch den in einzelnen Classen und Gegenständen aufgehäuften Lehrstoff nicht unberechtigt seien. — Neben diesen Momenten mochte wohl auch die Nothwendigkeit, die für den Religionsunterricht in den Oberclassen erforderliche Zeit zu gewinnen, in Betracht gekommen sein und die angeführten Gründe zugunsten der Revision verstärkt haben.

Es sei mir gestattet, zu dem ersten Punkte Folgendes zu erwähnen. Es ist ohneweiters erklärlich und kann daher ohne Widerrede zugegeben werden, dass die humanistische Seite der Realschulbildung mit jener der Gymnasialbildung nicht gleichen Schritt hält. Der Realschule fehlt eben jenes achte Schuljahr, das allein geeignet wäre, die Kluft zu überbrücken, die die beiden Schwesterschulen von einander trennt, und die Übelstände zu beseitigen, an denen die Realschule leidet. Die frühere Erreichbarkeit des Maturitätszeugnisses an der Realschule hat zur Folge, dass unsere Schüler theils ihrer Abstammung, theils ihrer Befähigung nach nicht auf gleicher Stufe stehen wie ihre Gymnasialcollegen und dass ihre Erziehung größtentheils auf die Schule allein angewiesen ist, während doch ein wesentlicher Theil derselben der Familie anheimgestellt bleiben muss. Es muss daher dankbar anerkannt werden, dass die Unterrichtsverwaltung in den neuen Lehrplänen durch Vermehrung der den Sprachen zugewiesenen Stunden sich bemüht zeigt, soweit dies durch die Schule möglich ist, eine ausgiebigere humanistische Ausbildung der Realschüler zu erzielen. Gleichzeitig aber muss auch hervorgehoben werden, dass die hohe Behörde der wiederholt aufgetauchten Forderung nach einer VIII. Realschulclasse nicht gleichgiltig gegenübersteht und sich vielmehr veranlasst gesehen hat, auf diese Forderung in der Motivierung der neuen Lehrpläne eine Antwort des Inhaltes zu ertheilen, dass die gewünschte Erweiterung des Real-

schulstudiums von 7 auf 8 Jahre aus mannigfachen Gründen nicht rathsam und mit Rücksicht auf die legislativen Voraussetzungen in absehbarer Zeit nicht erreichbar erschien. Wir wollen und müssen uns mit dieser Antwort zufriedenstellen, erlauben uns aber den Wunsch auszusprechen, dass das hohe Ministerium die uns am Herzen liegende Studienerweiterung der Realschule im Auge behalten und das Seinige dazu beitragen möge, die gesetzlichen Hindernisse derselben hinwegzuräumen.

Was den zweiten Punkt, die Rücksichtnahme auf die bisher bestandene Überbürdung der studierenden Jugend betrifft, so muss es mit Genugthuung begrüßt werden, dass die seitens des Vereines gemachten Vorschläge über die Reduction des Lehrstoffes größtentheils Beachtung fanden. Die Abstriche in den einzelnen Gegenständen sind so ausgiebig, dass 13 Unterrichtsstunden frei wurden, von denen 11 allerdings wieder der Religion und den Sprachen zugewiesen wurden, so dass thatsächlich nur 2 Stunden aus dem Stundenplane entfielen. Allein trotzdem muss darin eine erhebliche Entlastung der Schüler erblickt werden, da das Lehrpensum der Sprachen nicht vermehrt wurde, so dass nur die Religion als Recompensationsobject erscheint, die kaum sehr erschwerend auf das Gesammtstudium einwirken dürfte. Im Detail weist die Stundenstatistik folgende Daten auf. Es verliert die Mathematik 2 Stunden, die Naturgeschichte und die Chemie zusammen 4 Stunden, die Physik 1 Stunde, die Geometrie 2 Stunden und das Freihandzeichnen 4 Stunden, was im ganzen 13 Stunden ergibt. Von diesen 13 Stunden erscheinen 5 der Religion, je 3 der deutschen und der französischen Sprache zugewiesen; 2 Stunden entfallen gänzlich, wie bereits erwähnt. Die deutsche und die französische Sprache gewinnen also so viele Stunden, als einem achten Jahrescurse von wöchentlich 3 Stunden entsprechen würden. Es ist daher keine Frage, dass die neuen Lehrpläne nach zwei Richtungen hin einen Vorzug gegenüber den früheren besitzen: Sie fördern kräftig den Sprachunterricht und bekämpfen wirksam die Überbürdung der Jugend. Die Frage ist nur, ob diesen Vorzügen nicht auf der anderen Seite Nachtheile in Bezug auf die Realien gegenüberstehen, ob nicht in den vorgenommenen Abstrichen zu weit gegangen wurde und mit dem Unwesentlichen, Nebensächlichen nicht manches für die realistische Bildung Unentbehrliche verloren gieng. Diese Frage lässt sich im allgemeinen nicht beantworten, sie erfordert die besondere Beleuchtung eines jeden einzelnen Gegenstandes. Eine zweite wichtige Frage ist die, wie der reducierte Lehrstoff auf die einzelnen Classen vertheilt wurde? Diese bedeutungsvollen Fragen in Betreff der darstellenden Geometrie und des geometrischen Zeichnens zu beantworten, wird meine nächste Aufgabe sein.

Meine hochgeehrten Herren! Es ist geplant, sämmtliche Lehrpläne der Reihe nach hier zur Discussion zu bringen. Dass mit der darstellenden Geometrie der Anfang gemacht wird, ist

kein Zufall, sondern eine Folge der Erwägung, dass die darstellende Geometrie derjenige Gegenstand ist, der der Realschule ihren eigentlichen Typus verleiht, und ferner, dass der neue Lehrplan für diesen Gegenstand so viele Überraschungen darbietet wie wohl kein zweiter. Indem ich nun an die Lösung meiner Aufgabe schreite, erlaube ich mir zunächst anzuführen, welche Capitel der Gegenstand eingebüßt hat. Es sind dies in der IV. Classe die Kegelschnitte, in der VI. Classe die Körperecke, die regelmäßigen Polyeder, die allgemeinen Rotationsflächen und die Rotationsflächen zweiter Ordnung, in der VII. Classe die Centralprojection. Es waren gemischte Empfindungen, die das erste Bekanntwerden mit diesen Bestimmungen in mir wachrief. Ich war befriedigt von dem in der VI. Classe vorgenommenen Abstriche, überrascht von dem Entfallen der Kegelschnitte in der Quarta und schmerzlich berührt von dem Verluste der Centralprojection. Der Wegfall der Capitel in der VI. Classe entspricht mit Ausnahme der Körperecke genau der Resolution, die der Verein im vorigen Jahre diesbezüglich gefasst und dem hohen Ministerium unterbreitet hat. Dass die Körperecke angeschlossen wurde, mag in Hinblick darauf, dass sie von dem Mathematiker behandelt wird, leicht zu ertragen sein; dass aber die Centralprojection fallen gelassen wurde, geht mir nahe und erscheint mir als ein schwerer Verlust, der, wie ich glaube, umgangen werden konnte, wenn man sich auf das Wichtigste, was in 8 bis 10 Stunden darüber gesagt werden kann, beschränkt hätte. Ich hätte mich zufriedengestellt, wenn nur die Begründung der perspectivischen Lehren, die der Schüler in dem Freihandzeichnen kennen lernt, uns Geometern zugestanden worden wäre; aber dass die Centralprojection so glattweg wie ein dürrer Ast abgeschnitten werden wird, war wider alles Erwarten und ist schwer zu tragen. Ich stütze eine letzte schwache Hoffnung noch darauf, dass die Instructionen uns die Möglichkeit gewähren werden, nach Maßgabe der verfügbaren Zeit das Wichtigste über dieses Capitel vorzutragen.

Die Unterdrückung der Kegelschnitte in der IV. Classe rief allgemeine Überraschung hervor; denn nie und nimmer ist in den Fachkreisen eine Klage über dieses Capitel und seine Bewältigung laut geworden. Es ist richtig, dass der Stoff in der IV. Classe etwas gepresst war; aber immerhin ist er zu bewältigen gewesen, wenn man sich nicht zu tief in projectivische Darstellungen eingelassen hat. Eher wäre es zu verschmerzen, wenn man die Projectionslehre in dieser Classe ganz fortgelassen hätte, da sie ja in der V. Classe von allem Anfange an, ja sogar mit Wiederholung des vorbereitenden stereometrischen Capitels zum Vortrage gelangt; dass aber die Kegelschnitte fallen mussten, dafür suche ich vergeblich einen Grund. Dagegen sprechen mehrere Gründe für die Beibehaltung derselben und zwar:

1. Die Kegelschnitte erscheinen als eine leichtfassliche Fort-

setzung der Lehre von den geometrischen Örtern und erweitern den geistigen Horizont um die Kenntnis einer Gattung wichtiger, im gewöhnlichen Leben und in den Naturwissenschaften häufig auftretenden Curven.

2. Sie sind propädeutische Bildungsmittel, denn sie bilden eine Vorstufe für die Lehren der darstellenden Geometrie, die in der VI. Classe zur Behandlung gelangen.

3. Sie unterstützen wesentlich das geometrische Zeichnen, das ohne sie nunmehr die Curven in der Unterclasse vollständig entbehrt und die Schüler der VI. Classe unvorbereitet mit ihnen überhäuft.

4. Sie lassen eine so fühlbare Lücke zurück, dass sich einzelne Lehrer mit der vorräthigen Zeit nicht Rath wissen und Gegenstände, die den Zielen der Realschule fern stehen, wie etwa die Terrainlehre, an ihrerstatt einzuführen streben.

Obgleich nun dieser Verlust nicht so schwer in die Wagschale fällt wie der der Centralprojection, so ist er doch zu beklagen, da seine Nothwendigkeit nicht nachgewiesen und ein Ersatz für denselben nicht vorhanden ist.

Hinsichtlich der Vertheilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Classen scheint mir Folgendes Ihre Beachtung zu verdienen. Das geometrische Zeichnen verliert 2 Stunden, und zwar je eine in der II. und der III. Classe, dagegen findet eine Reduction des Stoffes dieser Classen nicht statt. Beachtet man, dass 1 Stunde wöchentlich ungefähr 35 bis 40 Stunden jährlich bedeutet, so stellt sich der Zeitverlust in zwei Jahren auf 70 bis 80 Stunden. Da nun eine überschüssige Zeit für den vorhandenen Lehrstoff bisher nicht vorhanden war, d. h. die ausgemessene Zeit für den Stoff gerade ausreichte, so ist klar, dass unter den neuen Verhältnissen der Unterricht in Gefahr steht, an Gründlichkeit abzunehmen. Sicher aber ist, dass die Ausbildung im geometrischen Zeichnen nicht auf der früheren Höhe zu erhalten sein wird. Der in der IV. Classe vorkommende Abstrich an Stoff macht ein größeres Zeitausmaß frei, dessen Verwertung fast ganz in Frage steht. Der Wegfall des Stoffes in der VI. Classe kommt derselben theilweise nur theoretisch zustatten, nicht in Wirklichkeit, da die Rotationsflächen thatsächlich erst in der VII. Classe gelehrt werden konnten. Es ist also praktisch die VII. Classe erleichtert worden. Diese Classe, die eine Stunde weniger bekommt, verliert an Stoff die Rotationsflächen und die Centralprojection.

Während also in der II. und III. Classe der Stundenreduction ein Gegengewicht in der Stoffreduction nicht entspricht, ist es in der IV. Classe umgekehrt. In den oberen Classen erscheint das Gleichgewicht von Stoff und Zeit im ganzen hergestellt.

Im besonderen bitte ich mir noch folgende Bemerkungen gestatten zu wollen.

I. Classe, wöchentlich 1 Stunde.

(In der Regel im Anschlusse an die Arithmetik.)

Geometrische Formenlehre. Grundbegriffe der Geometrie und anschaulichen Erklärung der elementaren Körperformen, Würfel, Prisma, Pyramide, Cylinder, Kegel und Kugel. Erläuterung der wichtigsten ebenen geometrischen Gebilde und ihrer charakteristischen Merkmale auf dem Wege der Anschauung.

Die geometrische Formenlehre, die bisher dem Freihandzeichnen einverleibt war, ist aus demselben als selbständiger Gegenstand losgelöst und dadurch in seiner Bedeutung gehoben worden. Während aber früher die Zeichenlehrer dieselbe vorzutragen hatten, ist dieselbe nach dem neuen Lehrplane in der Regel dem Lehrer der Arithmetik zu übertragen. Ob diese Neuerung sich bewähren wird, bleibe dahingestellt; sie wäre angebracht, wenn immer der Geometer die Arithmetik in der I. Classe lehren würde; da aber der Lehrer der Arithmetik in der I. Classe gewöhnlich die Naturgeschichte oder Chemie als Hauptfach lehrt, so steht ihm die geometrische Formenlehre, die mit der Arithmetik so gut wie keine Berührungspunkte hat, ziemlich fern. Eine Vermittlung wäre die, dass man dem Geometer das Freihandzeichnen in I übergibt, wie es vor dem Inslebentreten des früheren Lehrplanes, also vor dem Jahre 1879 der Fall war, was nach meinem Dafürhalten die natürlichste Verbindung von Lehrer und Lehrstoff wäre. Denn unstreitig hängt die geometrische Formenlehre mit dem Freihandzeichnen in der I. Classe innig zusammen, inniger selbst als die Geometrie mit der Mathematik, da der Zeichenlehrer sein Rüstzeug aus dieser Materie holt. Doch sei dem wie dem wolle, ein Fortschritt ist es gewiss, dass dieser Gegenstand aus seinem Verstecke hervorgeholt und in das volle Licht des Tages gestellt wurde, wo er besser gedeihen und zu reifer und nützlicher Frucht heranreifen kann.

II. Classe, wöchentlich 2 Stunden.

a) Geometrie, 1 Stunde. Elemente der Planimetrie bis einschließlich der Congruenz. Hier wäre eine mehr ins Einzelne gehende Bestimmung erwünscht, da sich innerhalb der angeführten Grenzen manche Capitel einschalten lassen, die nicht in Betracht genommen wurden, und die Verschiedenheit der Methode der Congruenz der Dreiecke eine verschiedene Stellung in dem Lehrsysteme anweist.

b) Geometrisches Zeichnen, 1 Stunde. Übungen im Gebrauche der Reißinstrumente. Constructionszeichnen im Anschlusse an den behandelten Lehrstoff und unter Berücksichtigung einfacher ornamentaler Formen nach Vorlagen.

Hier wäre eine Umstellung der beiden Forderungen erwünscht: Zunächst wäre behufs Einübung im Gebrauche der

Zeichenrequisiten das Zeichnen einfacher ornamentaler Formen vorzunehmen und hierauf erst, nachdem der Schüler mit den Zeichenrequisiten vertraut geworden ist, das constructive Zeichnen zu pflegen. Auch scheint es mir aus puren pädagogischen Gründen angezeigt, die Vorlage durch eine Vorzeichnung des Lehrers an der Tafel zu ersetzen.

III. Classe, wöchentlich 2 Stunden.

a) Geometrie, 1 Stunde. Fortsetzung und Abschluss der Planimetrie. Flächengleichheit und Verwandlung ebener Figuren. Flächenberechnung. Proportionalität und Ähnlichkeit im Einklange mit dem bezüglichen mathematischen Lehrstoffe dieser Classe.

b) Geometrisches Zeichnen, 1 Stunde. Ausdehnung der in der II. Classe begonnenen Constructionen auf den obigen Lehrstoff.

Der Lehrstoff, der bisher der III. Classe bei 3 Wochenstunden zugetheilt war, konnte bequem absolviert werden. Nunmehr fällt eine Stunde aus und überdies wächst das Lehrpensum um jenen Rest an, der aus der II. Classe herüberkommt. Soll bei der verminderten Stundenzahl ein größerer Stoff bewältigt werden, so wird man sich auf das Allernothwendigste beschränken müssen, wenn man das Lehrziel erreichen soll.

Diese Erwägung führt dahin, den aus der II. Classe stammenden Rest möglichst zu reducieren. Aber das ist auch eine schwer zu lösende Aufgabe, da auch die II. Classe eine Unterrichtsstunde eingebüßt hat. Es wird daher getrachtet werden müssen, schon in der I. Classe dem Unterrichte in der Geometrie möglichst vorzuarbeiten und ehethunlichst die Raumgebilde zu absolvieren, um Zeit zu gewinnen, sich recht gründlich mit den ebenen Formen beschäftigen zu können. Wir sehen, dass der geometrische Stoff der drei ersten Classen übermäßig zusammengedrängt ist, während die IV. Classe demgegenüber sozusagen an Stoffmangel leidet und mit einem Stoffe beschäftigt wird, der doch eigentlich der darstellenden Geometrie angehört, der Projectionslehre. Dieses Missverhältnis wird sich bei der darstellenden Geometrie, die die Beherrschung der planimetrischen Construction zur Voraussetzung hat, rächen. Vielleicht könnte das Gleichgewicht einigermaßen dadurch hergestellt werden, dass der IV. Classe eine kurze Wiederholung der planimetrischen Construction zugetheilt würde. Man könnte dieser Wiederholung die bloße Construction der Kegelschnittslinien beifügen und dadurch auch einen geeigneten Stoff für das geometrische Zeichnen gewinnen.

IV. Classe, wöchentlich 3 Stunden.

a) Geometrie. Grundlehren der Stereometrie. Die nothwendigsten Sätze über die gegenseitige Lage von Geraden und Ebenen mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des Unterrichtes in

der Projectionslehre. Prisma. Pyramide, Cylinder, Kegel und Kugel. Bestimmung der Oberfläche und des Rauminhaltes dieser Körper. (Die betreffenden Formeln für die Kugel sind ohne Begründung zu lehren.)

b) Geometrisches Zeichnen. Darstellung von Punkten, Strecken, ebenen Figuren und einfachen geometrischen Körpern mittelst zweier orthogonaler Projectionsbilder auf Grund der Anschauung und im Anschlusse an den Lehrstoff der Stereometrie.

Diesem Stoffe könnte vielleicht im Hinblicke auf die früher hervorgehobenen Übelstände das Folgende vorausgeschickt werden: Wiederholung der planimetrischen Constructions-Aufgaben und die Construction der Kegelschnittslinien.

V. Classe, wöchentlich 3 Stunden.

Wiederholung der wichtigsten Lehrsätze über die Lagenbeziehungen zwischen Geraden und Ebenen unter gelegentlicher Berücksichtigung der Kreuzrissebene.

Systematische Durchführung und gründliche Einübung der Fundamentalaufgaben der darstellenden Geometrie über Punkte, Gerade und Ebenen.

Projection ebener Figuren und Bestimmung ihrer Schlagschatten auf die Projectionsebenen.

Constructive Darstellung des Kreises aus seiner Umlegung. Entwicklung der wichtigsten Eigenschaften der Ellipse aus analogen Eigenschaften des Kreises im Anschlusse an dessen Umlegung.

Die Worte: „unter gelegentlicher Berücksichtigung der Kreuzrissebene" sind wohl nur aus Versehen dem ersten Absatze angeschlossen worden; sie dürften sich auf den zweiten Absatz beziehen, der dann lauten würde: „Systematische Durchführung und gründliche Einübung der Fundamentalaufgaben der darstellenden Geometrie über Punkte, Gerade und Ebenen unter gelegentlicher Benützung der Kreuzrissebene."

Der letzte Passus zieht einen Stoff in den Bereich der behandelten Materie, der streng genommen der Kegelschnittslehre, somit dem Lehrgebiete der VI. Classe angehört. Hingegen vermisst man die Transformation des Projectionssystemes, sowie die Drehungen der Gebilde als wichtige Darstellungsbehelfe.

VI. Classe, wöchentlich 3 Stunden.

Darstellung von Prismen, Pyramiden, Cylindern und Kegeln. Ebene Schnitte, Netze, Parallelbeleuchtung, sowie leichtere Fälle von Durchdringungen dieser Körper. Räumliche Erklärung, Construction und Projection der Kegelschnittslinien. Elementare Entwicklung ihrer wichtigsten Eigenschaften und deren Benützung zu Tangentenconstructionen. Berührungsebenen an Cylinder- und Kegelflächen. Schlagschatten auf die Innenseite von Prismen- und Pyramidenmänteln.

Mit diesem Stoffe kann man sich im großen Ganzen einverstanden erklären, doch wäre eine andere Anordnung unter

Trennung der runden Körper von den eckigen erwünscht. Die besondere Erwähnung des Schlagschattens auf die Innenseite von Prismen- und Pyramidenmänteln am Schlusse der Stoffangabe hebt die innige Zusammengehörigkeit dieses Gegenstandes mit den Durchdringungen auf; es dürfte sich empfehlen, den Gegenstand als Specialfall der Durchdringungen zu behandeln.

VII. Classe, wöchentlich 2 Stunden.

Darstellung der Kugelfläche; ihre ebenen Schnitte, Berührungsebenen, berührende Cylinder- und Kegelflächen an Kugeln. Entwicklung der Selbst- und Schlagschatten an die convexe und concave Seite von Cylinder- und Kegelmänteln, sowie an Kugelcalotten. Wiederholung der wichtigsten Partien aus dem behandelten Gebiete der darstellenden Geometrie an lehrreichen combinierten Aufgaben und Beispielen.

Auch in dieser Classe bemerkt man eine Störung der einheitlichen Anordnung des Stoffes. Die Kugel wird in die Lehre von den krummen Strahlenflächen eingeschoben, ohne einleuchtenden Grund. Es wäre wohl angezeigter, die Lehre von den erwähnten Flächen zunächst abzuschließen und dann erst zu der Kugel überzugehen.

Was nun aber die Kugel anbelangt, scheint mir die Behandlung derselben nicht genug eingehend zu sein. Ich pflege die Kugel folgendermaßen zu behandeln: Entstehung, Definition, Parallelkreise, Meridiankreise, Darstellung der Kugel. — Die Kugel und der Punkt. Die Kugel und die Ebene; berührende und schneidende Ebenen. Die Kugel und die Gerade, berührende und schneidende Gerade. Die Kugel und der Kegel, beziehungsweise der Cylinder. Berührende Cylinder, Selbstschatten, Schlagschatten. Schneidende Cylinder, Schlagschatten einer Calotte auf sich selbst.

Wenn wir nun den Lehrplan auf die sprachliche Fassung prüfen, so begegnen wir darin manchen Unebenheiten, die eine Abänderung wünschenswert, ja ich möchte sagen nothwendig machen. Ich erlaube mir daher nur beispielsweise ohne jede weitere Consequenz folgende Fassung zur Kenntnis der hochansehnlichen Versammlung zu bringen:

Lehrziel für die Unterrealschule.

Kenntnis der wichtigsten Lehren der Geometrie und ihrer Anwendung auf die Construction planimetrischer Elementargebilde sowie des Grund- und Aufrisses einfacher Raumformen. Fertigkeit im Linearzeichnen.

Lehrziel für die Oberrealschule.

Kenntnis der wichtigsten Gesetze der orthogonalen Projectionsmethode; ihre Anwendung auf die Darstellung geometrischer Raumformen und die Auflösung stereometrischer Constructionsaufgaben.

I. Classe. Geometrische Formenlehre. Wie im officiellen Lehrplane.

II. Classe. *a*) Geometrie. Elemente der Planimetrie. Die Gerade, der Kreis und der Winkel. Parallele Gerade. Das Dreieck. Das Viereck. Construction und Congruenz der Dreiecke und der wichtigeren Vierecke. Das Vieleck im allgemeinen.

b) Geometrisches Zeichnen. Zeichnen einfacher ornamentaler Formen nach Tafelzeichnungen als Übung im Gebrauche der Reißinstrumente. — Constructives Zeichnen im Anschlusse an den behandelten Lehrstoff.

III. Classe. *a*) Geometrie. Die Beziehungen des Kreises zu einem Punkte, einer Geraden, einem Winkel, einem Vielecke und einem Kreise. Verwandlung einer Figur in eine flächengleiche. Bedingungen der Flächengleichheit, Flächenberechnung im Einklange mit dem mathematischen Lehrstoffe dieser Classe. Proportionalität von Strecken und Ähnlichkeit der Dreiecke.

b) Geometrisches Zeichnen. Constructives Zeichnen im Anschlusse an den behandelten Lehrstoff.

IV. Classe. *a*) Geometrie. Grundlehren der Stereometrie. Die wichtigsten Sätze und Aufgaben über die gegenseitige Lage von Geraden und Ebenen. Das Prisma, die Pyramide, der Pyramidenstumpf, der Cylinder, der Kegel, der Kegelstumpf und die Kugel. Berechnung des Inhaltes und der Oberfläche dieser Körper.

b) Geometrisches Zeichnen. Wiederholung der wichtigsten Constructionsaufgaben unter Anschluss der Kegelschnittsconstructionen auf Grund der Brennpunktseigenschaften etc.

V. Classe. Wiederholung der Lehre von den Lagenbeziehungen zwischen Geraden und Ebenen. Die Fundamentalaufgaben der darstellenden Geometrie über Punkte, Gerade und Ebenen in orthogonaler Projection. Darstellung geradliniger Figuren und ihrer Schlagschatten auf die Projectionsebenen. Änderung der Lage einer Raumfigur zum Projectionssysteme: *a*) durch Transformation des Projectionssystemes, *b*) durch Drehungen der Raumgebilde.

VI. Classe. Prismen und Pyramiden. Ebene Schnitte, Netze, leichtere Fälle von Durchdringungen und Beleuchtung dieser Körper und ihrer Mantelflächen. Der Cylinder und der Kegel. Berührungsebenen. Räumliche Erklärung, Construction und Projection der Kegelschnitte und Cylinderschnitte. Elementare Entwicklung ihrer wichtigsten Eigenschaften und deren Benützung zu Tangentenconstructionen.

VII. Classe. Besondere Fälle von Durchdringungen der Kegel und Cylinder sammt Beleuchtung. Die Kugel und ihre Beziehungen zu einem Punkte, einer Ebene und einer Geraden; berührende und schneidende Ebenen und Geraden. Berührende Kegel- und Cylinderflächen. Beleuchtung der Kugel und einer Calotte derselben. Wiederholung des gesammten Unterrichtsgebietes der darstellenden Geometrie an combinierten Aufgaben unter Berücksichtigung der Ortsflächen und Einhüllungsflächen.

Meine Herren! Mit Rücksicht darauf, dass eine Abänderung des Wortlautes des Lehrplanes nothwendig sein wird, glaube ich der Hoffnung Raum geben zu dürfen, dass das hohe Unterrichtsministerium gelegentlich derselben wohlbegründete Vorschläge zu einer Behebung der Mängel des Lehrplanes nicht unberücksichtigt von sich weisen wird. Allerdings bitte ich dabei zu beachten, dass unsere Vorschläge nur dann Anspruch auf Beachtung erheben können, wenn sie keine wesentlichen Abänderungen heischen und den durch die Verordnung festgesetzten Rahmen nicht übersteigen. Ich erlaube mir daher folgenden Antrag zu stellen: Die heute anwesenden Fachcollegen treten zu einem Comité zusammen, welches unter dem gekennzeichneten Gesichtspunkte über thunliche Abänderungen des Wortlautes des Lehrplanes zu berathen und durch den Ausschuss des Vereines die Ergebnisse seiner Berathung in einer Denkschrift dem hohen Ministerium zu unterbreiten hat.

Fassen wir alles zusammen, so können wir uns nicht verhehlen, dass die darstellende Geometrie und das geometrische Zeichnen eine Einbuße erlitten haben an Zeit und an Bildungsmitteln. Sehr fühlbar wird sich der Zeitverlust in der II. und in der III. Classe machen, und in weiterer Folge wird die Fertigkeit im Linearzeichnen, die der Herr Regierungsrath Peschka in seinem Vortrage bei dem 42. deutschen Philologen- und Schulmännertage in Wien im Jahre 1890 als eine Hauptforderung der technischen Hochschule bezeichnet hat, noch weitere Rückschritte machen. Es bleibt nur zu wünschen, dass die erlittene Einbuße keine dauernde bleibe, dass sich eine Gelegenheit im Laufe der Zeit und auf Grund neuer Erfahrungen darbieten werde, um den Schaden, den unser Gegenstand erlitten, wieder gutzumachen. Stellt man sich auf einen höheren Standpunkt und beurtheilt man die Lehrpläne nach ihrem gegenseitigen Verhältnisse, so stellt sich der Schaden nicht so hoch, da ihm auf der anderen Seite ein Guthaben gegenübersteht; aber eines bleibt zu befürchten, dass die österreichische Realschule dem Auslande gegenüber an Prestige einbüßen, dass sie in dem Ansehen, das sie zum großen Theile der Pflege der darstellenden Geometrie verdankt, zurückgehen wird. Nun, meine Herren, ein Trost bleibt uns bei alledem, wir haben das Unsrige gethan, wir haben unsere Pflicht der Wissenschaft gegenüber, der wir das halbe Leben gewidmet, erfüllt, wir haben als Lehrer alles darangesetzt, den Schülern zu erhalten, was wir zu geben hatten, wir haben der Behörde gegenüber als treue Hüter der uns anvertrauten Güter unser Mahnwort nicht zurückgehalten, wir sind der Verantwortung für die Folgen los und ledig. Und so wollen wir denn reinen Gewissens weiterschreiten auf der eingeschlagenen idealen Bahn, immerdar beharrend auf dem Wege der Pflicht.

Was kann die Schule gegen die sexuellen Verirrungen der Schuljugend thun?

Vortrag von Prof. **Josef Wotta**, gehalten im Vereine „Bukowiner Mittelschule" in Czernowitz am 15. April 1899.

Die Sagen erzählen uns, dass der große Held Achilles von dem weisen Centauren Chiron erzogen, und der in unvergänglicher Schönheit strahlende Siegfried von kunstreichen Zwergen bebelehrt worden sei. Der Sinn beider Erzählungen deutet darauf hin, dass zur Erziehung und Ausbildung großartiger Menschen übernatürliche Kräfte nothwendig sind.

Die weisesten und besten Menschen jedes Zeitalters haben diese Schwierigkeiten, welche sich der Erziehung der Jugend in den Weg stellen, eingesehen, sie haben für das Gedeihen der heranwachsenden Generation immer ein tiefes Interesse offenbart, und haben deren sittliche, geistige und leibliche Erziehung als von äußerster Wichtigkeit auf die gesellschaftliche Wohlfahrt des Menschengeschlechtes betrachtet. Emanuel Kant sagt in seiner Schrift über Pädagogik: „Der Mensch soll seine Anlagen zum Guten erst entwickeln; die Vorsehung hat sie nicht schon fertig in ihn gelegt; es sind bloße Anlagen und ohne den Unterschied der Moralität. Sich selbst besser machen, sich selbst cultivieren und, wenn er böse ist, Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch. Wenn man aber reichlich überlegt, so findet man, dass dies sehr schwer ist. Daher ist die Erziehung das größte Problem und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden." Wie schwierig die Erziehung eines edlen Menschen zu vollführen ist, ersieht man daraus, dass selbst die weisesten der Weisen auf diesem Gebiete das angestrebte Ziel nicht immer ganz zu erreichen vermochten. Die Erziehungskunst eines Aristoteles vermochte ebensowenig den Jähzorn aus der Seele Alexanders des Großen zu bannen, als die Weisheit eines Sokrates den Alkibiades vor dem Landesverrathe zu schützen. Durch diesen Hinweis sollte nur angedeutet werden, dass man der Schule ein großes Unrecht thut, wenn man ihr jeden Misserfolg in der Erziehung gar so hoch anrechnet, weil bekanntlich bei der Erziehung eines jeden Menschen so verschiedenartige Factoren mitwirken.

Weil es aber verhältnismäßig wenige Menschen gibt, welche all die Hindernisse, die sich dem Erzieher bei seiner Erzieherarbeit störend und hemmend in den Weg stellen, richtig einzusehen und zu beurtheilen in der Lage sind, so glaubt sich,

man könnte sagen, fast jedermann berufen, in Sachen der Erziehung mitzureden und mitzukritisieren.

Weil wir uns also der allgemeinen Aufmerksamkeit in so hohem Grade erfreuen, so sind wir auch, wie kein zweiter Stand, verhalten, mit dem Zeitgeiste vorwärts zu schreiten. Auf keinem anderen Gebiete würde sich der Stillstand in so hohem Grade rächen als auf dem Gebiete des Unterrichtes und der Erziehung.

Uns Lehrern ist die Erziehung und der Unterricht der künftigen Generationen anvertraut, wir haben die Schüler harmonisch körperlich und geistig zu formen und sie zu edlen, sittlich-religiösen Charakteren heranzubilden, und weil die Bildung nicht etwas Abgeschlossenes, schlechthin Fertiges, sondern ein in stetem Flusse Begriffenes, Werdendes ist, so gilt das Sprichwort: „Wer nicht fortgeht, geht zurück" besonders von unserem Stande, da man sagen kann: „Der Lehrer bildet in Wahrheit seine Schüler nur solange, als er sich selbst fortbildet."

Der Lehrer muss, wenn er heutzutage seinem schwierigen Berufe ganz entsprechen, Freude und Zufriedenheit an seiner Arbeit finden und über die vielfachen Mühseligkeiten, mit denen er unter allen Umständen zu kämpfen hat, sich hinweghelfen will, über alle Fragen, die in unserer Zeit das Schul- und Schülerwesen berühren, vollkommen orientiert sein. Er muss jeden Schüler körperlich und geistig genau kennen, er muss, ich möchte sagen, sowohl ein Seelen- als auch ein Körperarzt seiner Schüler sein. Dann wird er zu jeder Zeit das richtige Mittel anzuwenden wissen, wenn es sich darum handelt, ein junges Menschenleben zu retten, das durch irgend welche Umstände sich vom rechten Wege verirrt hatte. Damit aber der Lehrer seine Schüler in ihrem ganzen Wesen zu verstehen und entsprechend zu behandeln in der Lage sei, muss er selbst über die Psyche und über den Körper des Menschen wohl unterrichtet sein. Dass die meisten Lehrer nach beiden Richtungen bewandert sind, soll nicht in Abrede gestellt werden, aber ich bin der Ansicht, dass so manche Klagen über die geistige Überbürdung, allzustrenge Classification der Schüler und über das körperliche Degenerieren der heranwachsenden Generation verstummen würden, wenn alle Lehrer mit der Psychologie und menschlicher Somatologie sammt den Grundlehren der Hygiene genau vertraut wären.

Es ist zwar richtig, dass wir in erster Linie den Geist unserer Schüler zu bilden haben, aber ebenso richtig ist es, dass wir die Ausbildung des Körpers unter keinen Umständen vernachlässigen dürfen, weil die Mehrzahl der Menschen auf körperliche Arbeit angewiesen ist, um die materiellen Vorbedingungen des Lebens für sich und andere zu schaffen, und dass sonach von der körperlichen Tüchtigkeit die Befähigung zu dieser Arbeit und hiemit das Wohl des einzelnen, sowie das Wohl der menschlichen Gesellschaft abhängig ist.

Diesen Erwägungen ist es zu danken, dass die oberste Schulbehörde in den letzten Jahren ihre volle Aufmerksamkeit auf die körperliche Ausbildung der Schuljugend gerichtet hat. Die weisen Anordnungen suchen dem Erziehungsgrundsatze: „Erziehe cultur- oder zeitgemäß" vollinhaltlich gerecht zu werden.

Diesterweg sagt: „Alles, was der Schüler lernt, muss unmittelbar entweder auf den menschlichen Geist oder im menschlichen Leben anwendbar sein" und an anderer Stelle: „Die Erziehung muss sich an das Leben anschließen, die Realitäten müssen berücksichtigt werden."

Wer das Thun und Treiben unserer Jünglinge, welche eine Mittelschule absolviert haben, und die Gefahren, welchen diese jungen Leute ausgesetzt sind, genau betrachtet, der wird zugeben müssen, dass die mit so vielen Kenntnissen Ausgestatteten über jene Vorgänge ihres eigenen Körpers, welche im kritischen Alter sich sehr bemerkbar machen, ohne entsprechende Aufklärung und Belehrung von der Anstalt entlassen werden; ich meine den Geschlechtstrieb, der die Phantasie der Jugend nach Eintritt der Pubertät nur zusehr beschäftigt. Ich bin daher der Ansicht, dass es im Interesse des allgemeinen und der jungen Leute Wohles angezeigt wäre, dass die Mittelschüler, bevor sie die Anstalt verlassen, bei gegebener Veranlassung in entsprechender Weise über die gefährlichen Folgen, welche den Menschen aus den sexuellen Verirrungen treffen können, zu belehren wären.

Ich muss gleich hier bemerken, dass ich mir dessen vollkommen bewusst bin, ein Thema sehr delicater Natur zur Besprechung gebracht zu haben; indessen bin ich aber auch überzeugt, dass eine Discussion über dasselbe in unserer „Mittelschule" von günstigem Erfolge sein wird.

Der Schriftsteller Juvenal sagte: „*Maxima reverentia debetur puero*", zu deutsch etwa: „Das Kind behandle mit heiliger Scheu." Er wollte damit sagen, dass diejenigen Personen, welche mit Kindern zu thun haben, sich in jeder Beziehung ihrer Handlungen und ihrer Reden wie nicht minder der Geberden wohl inacht nähmen, um sich nicht an der Reinheit und Unschuld der kindlichen Seele zu versündigen; denn der zarten Kinderseele prägen sich fürs ganze Leben die ersten Reize derart ein, dass sie dem heranwachsenden Erdenbürger zum Heile oder zum Verderben gereichen können. Auch Plato und Aristoteles verlangten, es möge verhütet werden, dass die Kinder etwas Unwürdiges und Unsittliches weder zu sehen noch zu hören bekommen.

Obwohl ich diese Forderung vollkommen anerkenne, so halte ich trotzdem meine Ansicht für berechtigt, und zwar aus dem Grunde, weil der Forderung Juvenals nur bei kleinen Kindern entsprochen werden könnte, aber thatsächlich äußerst selten entsprochen wird; denn wo in aller Welt ist es möglich,

von den Kindern all dasjenige fernzuhalten, wodurch ihr reiner, keuscher Sinn getrübt wird. Man kann ein Kind weder von menschlicher Gesellschaft, noch von dem Umgange mit Altersgenossen und noch auch von der Natur abschließen; überall, wohin das Kind seinen Blick wenden mag, sieht es Vorgänge, die seine Neugierde reizen. Wie oft können z. B. unsere Hausthiere in dieser Richtung Ärgernis erregen.

Wenn man bei kleinen Kindern in solchen unangenehmen Fällen, falls man um dies und jenes gefragt wird, sich mit einer billigen Nothlüge zu helfen sucht, so wird die Situation bei größeren Kindern bedeutend schwieriger. Manche meinen, dass gut erzogene Kinder um Dinge, die sie nicht verstehen, oder die sie nichts angehen, gar nicht zu fragen wagen, und falls ein Kind dennoch fragen sollte, so solle man es damit zum Schweigen bringen, dass man ihm sagt: „Das brauchst du noch nicht zu wissen", oder: „Das wirst du später erfahren."

Ein geistig aufgewecktes Kind wird und soll um alles fragen, was es noch nicht weiß; fragt ein sogenanntes gut erzogenes Kind um alles andere, nur um solche verfängliche Dinge nicht, dann hat man mit einem Heuchler zu thun, der schlechter ist als die ungezogenen Kinder, die um alles fragen.

Wer wieder glaubt, dass Kinder mit sogenannten Nothlügen oder mit dem Versprechen für spätere Zeiten sich zufrieden geben, der hat von den Vorgängen in einer Kinderseele keine Idee. In allen solchen Fällen wird die Neugierde des Kindes durch eine unvollständige und lügenhafte Antwort nur mehr geweckt, und das Kind sucht sich die Belehrung durch Nachfragen bei Altersgenossen oder bei Dienstboten zu verschaffen. Dass gewissenlosen Dienstboten die seitens der unschuldigen Kinder gestellten Fragen eine passende Gelegenheit bieten, unzüchtige Geberden zu machen und die Unschuld der Kleinen ganz zu vernichten, wird oft nur zu spät wahrgenommen. In manchen, besonders armen Familien, wo mehrere Personen und mitunter auch Kostschüler in einem Zimmer wohnen, wird in dieser Richtung viel gesündigt. Es ist auch allgemein bekannt, dass bei einem Theile der Bevölkerung unserer Stadt die Ansichten über all dasjenige, was man vor den eigenen Kindern sagen und thun darf, und wie man sich im allgemeinen und besonderen zu benehmen hat, viel zu lax sind.

Die Schwierigkeiten für Lehrer und Erzieher einerseits und die Gefahren für die Kinder anderseits nehmen in dem Maße zu, als die Kinder größer werden, wenn die Zeit der Pubertät eintritt und sich bei den Kindern der Geschlechtstrieb zu regen beginnt.

Für die verfrühte Weckung dieses Naturtriebes gibt es in unserem Culturleben nur zu viele Ursachen.

In erster Linie wäre zu erwähnen, dass die Aufmerksamkeit oft ganz kleiner Kinder auf ihre Genitalien durch gewissenlose Ammen, Kindsfrauen u. dgl. gelenkt wird, indem diese Personen

mit den genannten Körpertheilen der Kinder spielen und dadurch einen Reiz bei den Kleinen hervorrufen; wird dann ein solches Kind ohne Aufsicht sich selbst überlassen, so greift es nach diesem Körpertheile, um mit demselben zu spielen. Bekommt ein Kind, das sich auf diese Weise die Zeit zu vertreiben gewöhnt hat, die ersten Höschen, so kann es nicht dazu gebracht werden, die Hände außerhalb der Hosentaschen zu lassen. Kommt das Kind in die Schule, so findet es sofort Nachahmer. Eine weitere Ursache dieses Übelstandes ist darin zu suchen, dass man Kinder in zu warmen und zu weichen Betten oft mit anderen Kindern und selbst erwachsenen Personen schlafen lässt; werden die Kinder des Morgens wach, und bleiben sie stundenlang im Bette liegen, so empfinden sie oft Langeweile, kommen auf böse Gedanken und spielen mit den Genitalien, um sich damit die Zeit zu vertreiben. In vielen Familien degenerieren die Kinder in dieser Hinsicht infolge einer zu üppigen Lebensweise. Es gibt Fälle, wo man kleinen Kindern täglich alkoholische Getränke, starken Kaffee, Thee mit Rum, stark gewürzte und gesalzene Speisen verabreicht. Die sitzende Lebensweise, zu welcher viele Schulkinder täglich durch mehrere Stunden verhalten werden, bewirkt ein stärkeres Zuströmen des Blutes zu den inneren Körpertheilen, also auch zu den Geschlechtsorganen und verursacht eine unnatürliche Erwärmung derselben, das Nervensystem wird durch die geistige Arbeit über das Maß des Erlaubten angestrengt, und der Ernährungsprocess wird, weil die Kinder durch die gebückte Körperhaltung die Athmungsorgane an der gehörigen Thätigkeit hindern, vermindert. Solche Kinder werden geistig abgespannt, körperlich matt und träge und suchen, um den Neckereien ihrer Altersgenossen zu entgehen, einsame Plätze auf und verfallen auf allerlei Gedanken, wobei ihnen die erregte Phantasie die nothwendigen Bilder hiezu vorgaukelt.

Bei manchen Knaben dürften die Geschlechtstheile oft auch durch das Herabgleiten an Kletterstangen, durch gewisse Übungen an den Barrenholmen und am Schwebebaum eine Reizung erfahren. Viel Unheil haben gewiss auch die verschiedenen bis zur Unsitte in Anwendung gekommenen allegorischen, größtentheils nackten weiblichen Figuren auf den Titelblättern mancher Bücher und Zeitschriften veranlasst.

Versucht man heutzutage beim Spezereihändler, beim Zuckerbäcker, in der Apotheke, in einer Tabaktrafik Einkäufe zu machen, überall bekommt man die Ware in Papier eingepackt, auf dem nackte und halbbekleidete weibliche Figuren in verschiedenen Stellungen dargestellt sind. Sehen wir uns Placate an, welche Vorstellungen in einem Circus oder in einer Menagerie anzeigen, immer sind die Kleider der Kunstreiterinnen, Trapezkünstlerinnen und Löwen- und Tigerbändigerinnen bald oben, bald unten zu kurz ausgefallen.

Ist einmal die Phantasie der Jugend auf diese Weise ge-

reizt worden, so wird so manches Buch mit obscönen Bildern, wie sie jetzt von gewinnsüchtigen, charakterlosen Verlegern im großen um Spottpreise feilgeboten werden, gekauft, dessen Inhalt mit Gier verschlungen und die schmutzigen Bilder bis zur Übersättigung betrachtet. Die Lectüre der „Schundromane", die unzüchtigen Gespräche, Redensarten, Schimpfwörter und Geberden Erwachsener, manche Zeichnungen und Aufschriften auf Wänden, Planken etc., die von sittlich verkommenen Taugenichtsen gemacht und besorgt werden, der Besuch mancher Theatervorstellungen wirken nicht minder entsittlichend.

Ich glaube, dass es uns genügen dürfte, aus dem Gebotenen die Einsicht zu gewinnen, dass es bei den gegebenen Verhältnissen, unter welchen wir zu leben genöthigt sind, all dasjenige von den Schülern fernzuhalten, wodurch der geschlechtliche Naturtrieb geweckt, die Phantasie gereizt und unzüchtige Gedanken erzeugt werden, rein unmöglich ist. Will man auch in dieser Hinsicht zeitgemäß die Jugend erziehen, so muss man sie in entsprechender Weise überwachen und bei jeder sich darbietenden Gelegenheit belehren, damit sie nicht moralisch, körperlich und geistig verkomme.

Die Ansicht der Pädagogen ist in dieser Hinsicht eine getheilte. Die Behutsamen und Ängstlichen wollen von einer Aufklärung und Belehrung der Schuljugend in Sachen der geschlechtlichen Verirrungen nichts wissen und wollen diese Arbeit den Eltern der Schüler überlassen. Andere Pädagogen, zu welchen viele der neueren gehören, verlangen, diese Belehrungen sollen durch taktvolle Lehrer gegeben werden. Diese Schulmänner gehen von der Ansicht aus, dass es gefährlich ist, aus Furcht, die jugendlichen Gemüther zu beflecken, dasjenige den jungen Leuten zu verschweigen, was sie wissen müssten, um sich vor Schaden zu bewahren. So haben Kinder, während sich ihre Eltern über Unwissenheit und Reinheit ihrer Sprösslinge in Sicherheit wiegten, das Verderblichste und Abscheulichste aus gewinnsüchtigen und befleckten Händen im geheimen mit vollen Zügen gesogen. Die Wahrheit gehörig und in richtiger Weise eingeprägt, kann niemals schaden.

Unter den letzteren Schulmännern gibt es solche, die viel zu weit gehen, weil sie eine zu eingehende Belehrung in dieser Richtung verlangen. Das Schulbuch Rochows (1772) enthielt auch den „wunderbaren Bau des menschlichen Körpers", dann die Mittel, die Gesundheit zu erhalten und „einige Vorschläge, die verlorene Gesundheit wiederherzustellen".

Unter den neueren ist besonders Zopf zu nennen; dieser sagt: „Man muss sich doch darüber klar sein, dass die Thatsachen der Abstammung von der Mutter und das Geborenwerden durch dieselbe als hilfloser Säugling jedem Kinde bald bekannt wird, dem man nicht allzulange das Märchen vom Storch aufbinden kann. Man bedenke ferner, dass in manchen Stellen der üblichen Schulbücher und Schullectüre, sowie in

anderem längst anerkannten Unterrichte, ganz besonders im Religionsunterrichte von diesen Thatsachen ganz offen gesprochen wird. Wie oft werden im geschichtlichen Unterrichte Thatsachen besprochen, die erst recht geeignet sind, die Aufmerksamkeit der jungen Leute auf diese Dinge zu lenken."

Prof. Lukas sagt in seinem Werke: Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes für Lehrerbildungsanstalten, wo über die Erziehung bei den Römern gesprochen wird: „Nach der Geburt wurde das Kind dem Vater zu Füßen gelegt, hob er es auf, so erkannte er es als das seine an u. s. w." Wie oft wird im Geschichtsunterrichte über Vielweiberei, Eunuchen, Harem und ähnliche Dinge gesprochen.

Es wird mancher Octavaner eine vollständige Ausgabe von Tacitus' Germania in die Hand bekommen und darin auch das Capitel lesen, wo es heißt: „Spät kostet der Jüngling die Liebe und darum auch seine unerschöpfliche Manneskraft. Auch mit den Mädchen übereilt man sich nicht. In ebenbürtiger Kraft finden sich Jüngling und Jungfrau und die Stärke der Eltern kehrt wieder in den Kindern." Man denke ferner an die Stelle im Homer, wo ganz ausführlich geschildert wird, in welcher Weise der schlaue Gott der Schmiedekunst den Zerstörer seines Eheglückes Ares im unsichtbaren Netze gefangen hat. Nicht minder interessant dürften die Metamorphosen von Ovid für manchen Schüler sein. Man könnte mir einwenden, dass alle für die Jugend unpassenden Stellen in den approbierten Schulbüchern nicht vorkommen, und dass meine Besorgnis unbegründet ist. Darauf ist nur zu erwidern, dass die Schüler sich mit Vorliebe um die weggelassenen, zweideutigen Stellen kümmern, weil sie gerade dasjenige reizt, was man ihnen so ängstlich entzieht. Vergegenwärtige man sich die Zeit, in der man selbst Schüler war, und erinnere man sich an all dasjenige, was man während der eigenen Schulzeit erlebt hat. Herbart sagt: „Sofern die Erinnerung treu bleibt, kann der Mensch sich von dem, was auf seine Jugendzeit wirkte, ein Zeugnis ablegen, das kein anderer durch irgend ein noch so tiefes Wissen zu ersetzen vermöchte." Erwägt man die vorgebrachten Thatsachen genau, so wird man sich der Ansicht anschließen müssen, dass es für die jungen Leute weit heilsamer wäre, wenn ihnen gelegentlich in ernster Weise eine ihrer Vorbildung und ihrem Alter angemessene Belehrung gegeben werden würde, anstatt sich aus falscher Prüderie mit halben Andeutungen zu begnügen, da es allgemein bekannt ist, dass dunkle Aufklärungen und oberflächliche Andeutungen die Phantasie der Jugend erst recht beschäftigen. Es verhält sich mit solchen halben, unklaren Belehrungen gerade so wie mit den halb und noch weniger als halb bekleideten menschlichen Figuren. Eine antike Statue mit oder ohne Feigenblatt wird nie solch unsittliche Gedanken in dem Beobachter erwecken, wie dies das Bild einer mit durchscheinendem Stoffe verhüllten Ballerine verursacht. Auf diese

Art erklärt es sich, warum die Landjugend vielen Dingen gar keine Aufmerksamkeit schenkt, wo die Stadtjugend aus Rand und Band geräth; man denke nur an die unzüchtigen Bemerkungen, welche die Stadtjugend zu machen pflegt, wenn sie sieht, wie ein Hahn eine Henne kappt, oder eine läufige Hündin mit einem Hunde zusammenkommt, während solche Vorgänge von der Landjugend gar nicht beachtet werden.

Dinter sagt: „Ohne Versündigung an den Kindern darf in keiner Schule fehlen: ‚Kenntnis des menschlichen Körpers, insofern daraus Selbstachtung, Selbstschonung, Selbstvertrauen, Bewunderung der göttlichen Weisheit und Liebe und Gesundheitslehre folgt.'" „Man soll Gegenstände," äußert sich Kollbach, „deren Kenntnis den Schülern nicht länger verborgen bleiben kann, im Unterrichte besprechen."

Die Schüler unserer Mittelschulen hätten nach meiner Ansicht das Recht, zu verlangen, dass ihnen durch die Schule, bevor sie die Bildungsanstalt verlassen, in dieser Beziehung eine ihrem Alter und ihrem Bildungsgrade angemessene Belehrung ertheilt werde; denn nach einem zwölf- und mehrjährigen Schulbesuche sollten etwa zwanzigjährige Männer über ihren eigenen Körper soweit belehrt werden, dass sie wissen, was sie thun und was sie meiden sollen. Eine Belehrung über den menschlichen Körper wird den Schülern durch den Lehrer der Naturgeschichte ertheilt, die wichtigsten Grundsätze über die Hygiene werden nur angedeutet, und doch sollte kein Schüler das Reifezeugnis erhalten, der nicht mit den Hauptgrundsätzen der Hygiene vollkommen vertraut ist. Durch Einführung des hygienischen Unterrichtes an den Mittelschulen würden dem Staate keine besonderen Auslagen erwachsen, wenn man die Ertheilung dieses Unterrichtes z. B. dem Lehrer der Naturgeschichte übertragen möchte; freilich müssten an den Hochschulen eigene Curse für Hygiene errichtet werden, zu deren Besuche alle Lehramtscandidaten, besonders aber die Naturhistoriker verpflichtet werden müssten.

Die Forderung nach einem hygienischen Unterrichte für die Mittelschüler dürfte schon deshalb eine berechtigte sein, weil auch an den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten ein Unterricht in der Hygiene ertheilt wird.

Aus dem hohen Ministerialerlasse für Cultus und Unterricht vom 17. December 1896, Z. 4189 ex 1893, durch welchen eine „Provisorische Instruction" für die mit dem Unterrichte in der Somatologie und Schulhygiene an den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten betrauten Docenten erlassen wurde, ist zu entnehmen, welche Wichtigkeit die hohe Unterrichtsverwaltung diesem Gegenstande zuerkennt. Es heißt daselbst: „Die ärztlichen Lehrer haben insbesondere für die gesteigerte Pflege der Leibesübungen auch von dem Gesichtspunkte aus einzutreten, dass es kein wirksameres Mittel gibt als erstere, um das Kind zu Muth, Besonnenheit und Selbstbeherrschung

zu erziehen, dass die Herrschaft über sich selbst nicht weniger ein hygienisches als ein sittliches Gut ist, und dass es keine größere Gefahr für die Gesundheit gibt, als seinen Leidenschaften und Trieben unterworfen zu sein." Es würde sich vieles im Leben der gebildeten Menschenclasse zum Besseren wenden, wenn die Mittelschüler der oberen Classen einen vernünftigen Unterricht in der Hygiene erhielten; denn die Fehler in Betreff naturwidriger Lebensweise werden nur deshalb so oft begangen, weil sie selbst den meisten Gebildeten unbekannt sind. Solange aber nur Ärzte und besonders Begnadete von den allgemeinen Gesundheitsregeln Kenntnis haben, ist das Volk schlecht daran. „Tausende unter uns," sagt Huxley, „sterben täglich oder führen ein elendes Leben, weil die Menschen noch nicht mit genügendem Eifer im Gesetzbuche der Natur studiert haben."

Man muss endlich in dem Jahrhunderte der Hygiene mit der Ansicht brechen, welche meint: „Dieses schickt sich für die Jugend nicht", oder „Dieses braucht die Jugend nicht zu wissen", und dem Schüler, bevor er für reif erklärt wird, die Augen öffnen, damit er nicht, mit dem Reifezeugnisse in der Hand, in Betreff seines eigenen Körpers blind bleibe. Das „Erkenne dich selbst" muss auch in dieser Hinsicht seine Anwendung finden.

Wer kennt die Zahl jener Unglücklichen, die als vorzügliche Schüler aus den Mittelschulen entlassen werden, bei dem ersten Fehltritte, den sie in ihrer Blindheit begehen, verunglücken, sodann dem ersten besten Charlatan in die Klauen fallen, oder durch die „unfehlbaren Mittel", die im Annoncentheile einer jeden Zeitung angepriesen werden, zu unheilbaren Krüppeln curiert werden?

Wird man sich einmal dazu entschließen, die jungen Leute entsprechend zu belehren, zu warnen, auf die furchtbaren Folgen, welche aus der Misshandlung und Entweihung des menschlichen Leibes hervorgehen, aufmerksam zu machen, dann wird die Zahl der Schülerausschließungen wegen sittlicher Verkommenheit ebenso abnehmen, wie sich auch die Zahl der Selbstmorde vermindern wird, die von jungen Leuten, welche gerade den besseren Ständen angehören, wegen unheilbarer Krankheiten begangen werden. Wie viele Familienleben verunglücken, weil das Familienoberhaupt infolge einer in der Jugend unglücklich bestandenen Cur ins Siechen- oder Irrenhaus wandern muss, was nicht geschehen würde, wenn ihm in seiner Jugend vom Lehrer eine eindringliche Belehrung zutheil geworden wäre.

Wird die Jugend über die Gefahren, die ihr aus sexuellen Verirrungen erwachsen können, richtig unterrichtet werden, so wird daraus ein großer Nutzen für das Individuum, für die Familie und auch für den Staat erwachsen; denn die frühzeitigen Pensionierungen noch junger Beamten, die zahlreichen Witwen-

und Waisenversorgungen nach Staatsbediensteten sind für den Staatssäckel nichts weniger als willkommen.

Dass die vernünftig denkenden Familienväter gegen diese Forderungen nicht nur nichts einwenden, sondern den Lehrern zum großen Danke verpflichtet sein würden, bin ich vollkommen überzeugt. Es vertreten wohl manche Pädagogen, wie oben angedeutet wurde, die Ansicht, dass die Väter selbst über so heikle Dinge ihre Söhne belehren mögen, aber es ist leicht zu begreifen, dass die wenigsten Väter sich dieser Aufgabe unterziehen; denn das sieht wohl jeder ein, dass zu dieser Belehrung, wenn sie gute Früchte tragen soll, der rechte Moment erfasst werden muss. Dann würde ich vielen Vätern die Eignung zu solchen Belehrungen absprechen, und zwar aus dem Grunde, weil ihnen die rechte Methode hiezu fehlen dürfte, und weil viele Väter ihre Kinder nie so genau kennen wie die jeweiligen Lehrer. Schließlich gibt es noch viele Eltern, die sich noch geschmeichelt fühlen, wenn sie hören, dass ihre männlichen Sprösslinge in Liebeleien und anderen Dingen, die mit Liebesgeschichten zusammenhängen, sich besonders auszeichnen. Dann heißt es oft: „Das ist ein fescher Junge!" oder „Ich war in meiner Jugend auch ein lockerer Vogel, und es hat mir nichts geschadet!" Aus diesen und vielen anderen Gründen, die ich nicht weiter anzuführen brauche, bin ich der Meinung, dass die Schule diese Übelstände, die nun einmal da sind, durch ihre Autorität möglichst zu schwächen trachten muss.

Endlich lassen sich auch die Gesetze unserer christlichen Moral durch eine Belehrung über dieses Thema unterstützen. „Wenn wir gewisse Krankheiten, welche der Sünde entspringen, verfolgen, sie auf nachfolgende Geschlechter in vielfach verändertem Wüthen übergehen sehen, fällt uns da nicht eine Mahnung des alten Testamentes vom strafenden Gotte ein, der die Sünden der Väter an den Kindern rächt bis ins dritte und vierte Geschlecht?!" (Kollbach.)

„Wir dürfen nicht glauben, dass der wichtigste Theil der Cultur derjenige sei, den uns die Erziehung und das Studium geben, dass der Fortschritt der Menschheit ganz und gar durch die Wissenschaft, die Literatur, die Kunstwerke dargestellt wird, welche sich die Geschlechter einander überliefern, sondern wir müssen bedenken, dass wir im Blute einen nicht minder großen Theil des Culturfortschrittes bei uns führen. Es gibt auch eine Cultur, welche sich durch Vererbung auf das Gehirn der Kinder überträgt. Die Zukunft und die Macht eines Volkes liegen nicht ganz in seinem Handel, in der Wissenschaft, im Heere, sondern sie liegen in der gesunden Constitution der Väter und Mütter, in der Anlage der Nachkommen, tugendhaft oder lasterhaft zu sein." (Mosso.)

Man sagt: „Hunger und Liebe", richtiger gesagt: „Hunger und Geschlechtstrieb regieren die Welt." Ich glaube, dass es nicht nöthig ist, erst zu beweisen, dass dieser Ausspruch, in ge-

wissem Sinne genommen, auf Wahrheit beruht. Da aber beim Menschen alle Triebe, somit auch der Selbsterhaltungs- und der Fortpflanzungstrieb der Vernunft und dem Willen unterstellt werden müssen, so muss das Thier im Menschen gebändigt und veredelt werden, d. h. der Mensch muss durch Erziehung und Unterricht dahin gebracht werden, dass er in allem der Vernunft und dem geläuterten Willen gehorcht. Der erziehende Unterricht muss somit den ganzen Menschen ins Auge fassen und seinem gesammten Denken, Fühlen und Wollen jene Richtung geben, welche den Menschen zur Tugend führt. Die Tugend, das Fundament eines jeden Culturstaates, ruht aber auf der Grundlage eines gesunden Leibes, vortrefflicher Sinne und vollständiger Einsicht, welche in ihrem einheitlichen Wirken den charakterfesten, sittlichen Menschen ausmachen.

Obwohl der ganze Unterricht einer jeden Mittelschule so eingerichtet werden soll, dass alle Lehrer bei ihrer Arbeit dieses Ziel anstreben, so möchte ich dennoch nicht verlangen, dass die Belehrungen über die sexuellen Verirrungen durch jeden beliebigen Lehrer ertheilt werden sollen. Ein kalter, gefühlloser, mürrischer Mensch, dem das Unterrichten eine Art Robot ist, und dem eine Unterrichtsstunde eine Ewigkeit dauert, taugt wenig zum Lehrer und nie zur Besprechung so subtiler Dinge; dagegen wird derjenige Lehrer, der sich die Liebe seiner Schüler durch seine Sittenreinheit, Charakterfestigkeit, durch sein Missfallen am Bösen und Freude am Guten zu erwerben vermag, der es versteht, die Ideen des Wahren, Guten und Schönen zu leitenden Normen für alles Denken, Reden, Thun und Lassen seiner Schüler zu machen, dem sich daher die Herzen der Schüler freudig öffnen, die schönsten Erfolge erzielen.

Eine bestimmte Vorschrift, wie diese Belehrungen zu geben sind, wird sich kaum geben lassen, weil der jeweilige Erfolg einerseits von der individuellen Eignung des Lehrers und seiner hiebei in Anwendung gebrachten Methode und anderseits von der momentanen Verfassung der Schüler abhängen wird. Unter allen Umständen müsste zu diesen Belehrungen die passende Disposition der Schüler benützt werden. Die Schüler könnten für die Belehrung betreffend die Entweihung und Misshandlung des menschlichen Körpers durch sexuelle Verirrungen in die gewünschte Disposition versetzt werden durch den Unterricht in der Somatologie, Hygiene, Religion und in der allgemeinen Weltgeschichte. Die Belehrungen dürften jedoch nur dann einen günstigen Erfolg haben, wenn man der reiferen männlichen Jugend unserer Mittelschulen in erster Linie die schrecklichen Folgen gewisser Krankheiten in kurzen, ernsten Worten auseinandersetzt. Würde z. B. der Lehrer beim Unterrichte in der Somatologie bei der Besprechung von Erkrankungen der einzelnen Organe und Organsysteme infolge einer unvernünftigen Lebensweise das eine oder das andere anatomische Präparat vorzeigen, auf welchem gewisse Spuren jener Krankheiten zu

sehen sind, die ihre Ursache in der Misshandlung des menschlichen Körpers in gedachter Richtung haben, so würden die Schüler ihre ganze Aufmerksamkeit den Erklärungen zuwenden und jedes ernste und gutgemeinte Wort des Lehrers dem Gedächtnisse einprägen; das viele Moralisieren wäre jedoch möglichst zu vermeiden, weil es in der Regel ohne Nutzen bleibt. Die jüngeren Schüler, unter denen einzelne dem Laster der Selbstbefleckung ergeben sind, müssten genau — doch unauffällig beobachtet werden. Man will bemerkt haben, dass Knaben dieser Art mit Vorliebe sich von ihren Spielgenossen und Mitschülern zurückziehen, gerne einsame Plätze aufsuchen, beständig die Hände in den Hosentaschen halten, an Nervosität leiden, eine krankhaft blasse Gesichtsfarbe und einen matten Blick haben, häufig um die Erlaubnis hinausgehen zu dürfen bitten, auf dem Anstandsorte längere Zeit verweilen etc.

Unter allen Umständen ist jedoch dem Lehrer große Vorsicht bei allen seinen Beobachtungen und Maßnahmen zu empfehlen.

Für alle Fälle soll jede Schule sich um die Wohnungsverhältnisse ihrer Schüler kümmern, deren Umgang mit Personen, die nicht zur Schule gehören, und die Privatlectüre der Schuljugend nach Thunlichkeit überwachen.

Wenn ich in meinen Ausführungen nicht überall den richtigen Ausdruck gefunden habe, so bitte zu bedenken, dass die Natur des Übels, welches ich in meinem Thema zu besprechen versucht habe, eine sehr delicate und außerordentlich schwierige ist. Immerhin glaube ich, zur Genüge dargelegt zu haben, dass es nothwendig ist, den Mittelschülern vor der Entlassung aus der Mittelschule eine vernünftige Belehrung über die Folgen sexueller Verirrungen zu geben; denn dadurch wird die Schule nach all den Richtungen, welche ich oben angedeutet habe, sehr segensreich und höchst wohlthätig wirken, und die Lehrer werden das Bewusstsein mitnehmen, ihre Pflicht gethan zu haben, und zwar im Sinne der schönen Dichterworte, die da lauten:

„Die Zukunft habt ihr, ihr habt das Vaterland,
Ihr habt der Jugend Herz, Erzieher, in der Hand;
Was ihr dem lockern Grund einpflanzt, wird Wurzel schlagen;
Was ihr dem zarten Zweig einimpft, wird Früchte tragen."

Vereinsnachrichten.

A. Sitzungsberichte des Vereines „Mittelschule" in Wien.

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. Dr. Karl Wotke.)

Fünfter Vereinsabend.

(28. Januar 1899.)

Der Obmann Prof. Peter Maresch meldet nach Begrüßung der Anwesenden als neue Mitglieder an die Herren Schulrath Dr. Leo Smolle, Professor am ersten Staatsgymnasium im II. Bezirke Wiens, Ferdinand Banholzer, Professor am ersten deutschen Gymnasium in Brünn, und Dr. Franz Prosenec, Professor am Langer'schen Gymnasium im VIII. Bezirke Wiens.

Hierauf verliest er das herzliche Dankschreiben des Herrn Regierungsrathes Dr. Alois Ritter v. Egger-Möllwald für die Glückwünsche des Vereines zu seinem 70. Geburtstage. (Siehe S. 56.)

Dann bringt er nach einer entsprechenden Einleitung Folgendes zur Kenntnis: „Die Ausschüsse der beiden coalierten Vereine ‚Mittelschule' und ‚Die Realschule' in Wien haben in der gemeinsamen Sitzung vom 14. Januar die in der ‚Deutschen Zeitung' am 3., 10., 11. und 12. Januar erschienenen Artikel einer Besprechung unterzogen und den Beschluss gefasst, diesen nicht näher zu treten; denn die beiden Ausschüsse sind sich bewusst, stets die Interessen des Mittelschullehrstandes gewahrt zu haben."

Es folgte nun der Vortrag des Herrn Univ. Prof. Dr. Rudolf Meringer:

„Etymologisches und Culturelles zum Bauernhause in Österreich und Bosnien-Herzegowina".

Der Vortrag wurde durch Zeichnungen an der Tafel und Vorzeigung einer stattlichen Anzahl photographischer Illustrationen unterstützt.

Nach allgemeinem lebhaften Beifalle dankte der Obmann dem Herrn Vortragenden im Namen des Vereines aufs wärmste für seine tiefwissenschaftlichen und hochinteressanten Ausführungen.

Weitere ergänzende Aufschlüsse gab Herr Prof. Meringer auf einzelne Anfragen nach Schluss der Sitzung theils noch im Lehrsaale, theils in der folgenden geselligen Zusammenkunft.

Sechster Vereinsabend.

(18. Februar 1899.)

Der Obmann Prof. Peter Maresch eröffnet die Sitzung und begrüßt die anwesenden Mitglieder, insbesondere Herrn Hofrath Anton Maresch.

Als neue Mitglieder werden die Herren Professoren am Maximilians-Gymnasium im IX. Bezirke Wiens Dr. Heinrich Pollak und Leopold Schuner angemeldet.

Hierauf verliest der Obmann folgendes amtliche Schreiben:

„Mit Beziehung auf die Eingabe vom 20. December werden Euere Wohlgeboren in Kenntnis gesetzt, dass **Seine k. und k. Apostolische Majestät** das vom Professor am Landes-Real- und Obergymnasium in St. Pölten **Franz Keim** aus Anlass des Allerhöchsten Regierungsjubiläums verfasste, in der Zeitschrift ‚Österreichische Mittelschule' veröffentlichte und allerunterthänigst unterbreitete Festgedicht **‚Unserm Kaiser'** der Allerhöchsten Annahme zu würdigen und huldvollst zu gestatten geruhten, dass diese Publication an die Allerhöchste Familien-Fideïcommiss-Bibliothek geleitet werde.

Wien, am 26. Januar 1899.

Für den Minister für Cultus und Unterricht:

Hartel m. p.

An Seine Wohlgeboren den Herrn Professor am k. k. Staatsgymnasium im VI. Gemeindebezirke in Wien als Obmann des Vereines ‚Mittelschule' in Wien Peter Maresch."

Es folgte nun der Vortrag des Herrn Privatdocenten und Secretärs des k. k. österr. arch. Instituts Dr. Rudolf Heberdey:

„Die österreichischen Ausgrabungen in Ephesus".

Der Vortrag wurde an einer Landkarte und an vielen photographischen Bildern erläutert.

Nach allgemeinem lebhaften Beifalle dankte der Obmann dem Herrn Vortragenden im Namen des Vereines aufs herzlichste für die überaus anregenden und mit streng wissenschaftlichem Scharfsinne dargebotenen Aufschlüsse.

Siebenter Vereinsabend.

(4. März 1899.)

Der Obmann Prof. Peter Maresch eröffnet die Sitzung und begrüßt die zahlreiche Versammlung, insbesondere Herrn Hofrath Anton Maresch und Herrn Landes-Schulinspector Dr. Aug. Scheindler.

Hierauf theilt er mit, dass der unbarmherzige Tod dem Vereine wieder ein theures Mitglied entrissen habe, den hochverdienten und in weiten Kreisen äußerst beliebten Herrn Director des städtischen Pädagogiums in Wien Dr. Emanuel Hannak. Das Ausschussmitglied Herr Prof. Dr. Karl Wotke werde in der nächsten Sitzung einen Nekrolog halten.

Dann verliest er folgenden Beschluss des Schwestervereines in Linz: „Der Verein ‚Mittelschule für Oberösterreich und Salzburg' erachtet es im hervorragenden Interesse der Mittelschule gelegen, dass eine größere Anzahl von Mitgliedern des Mittelschullehrstandes die Pariser Welt-Ausstellung im Jahre 1900 besuche. Um eine größere Theilnahme finanziell zu ermöglichen, ist die Creierung einer Anzahl von Reisestipendien für

Mittelschullehrpersonen ohne Unterschied des Faches speciell zum Besuche dieser Ausstellung von Seite der hohen Unterrichtsverwaltung anzustreben. . ." Hieran knüpft der Obmann die erfreuliche Mittheilung, er habe nach Empfang dieser Zuschrift noch an demselben Tage im hohen Ministerium vorgesprochen und da erfahren, dass die hohe Unterrichtsverwaltung bereits beschlossen habe, solche Reisestipendien zu schaffen. (Beifall.)

Es folgte nun der Vortrag des Herrn Prof. Dr. Georg Heidrich: **„Die Ergebnisse der neueren Forschung über die Trieren"** (S. 190).

Mit lebhaftem Interesse folgte die Versammlung den klaren und wohlgegliederten Ausführungen und lohnte den Herrn Vortragenden mit reichem Beifalle. Der Obmann dankte ihm im Namen des Vereines mit den herzlichsten Worten für den streng wissenschaftlichen Vortrag, der noch dadurch überaus anregend gewirkt habe, dass die einschlägige Literatur und das Quellenmaterial aus dem Alterthume vollständig und wohlgesichtet zugrunde gelegt worden sei.

Achter Vereinsabend.

(11. März 1899.)

Der Obmann Prof. Peter Maresch eröffnet die Sitzung und begrüßt die überaus zahlreiche Versammlung, welche die stattliche Reihe der Bänke des großen Hörsaales bis auf das letzte Plätzchen füllt, aufs wärmste, insbesondere die Herren Hofrath Dr. Joh. Huemer, Univ. Prof. Hofrath Dr. Theodor Gomperz, Hofrath Anton Maresch, Landes-Schulinspector Dr. Karl Ferd. Kummer und die p. t. Gäste.

Hierauf ertheilt er das Wort Herrn Prof. Dr. Karl Wotke zu dem angekündigten

„Nekrolog auf den Herrn Dir. Dr. Emanuel Hannak" (S. 107).

Herr Prof. Dr. Karl Wotke schließt unter tiefer Bewegung der Versammlung.

Der Obmann bemerkt, dass Sitzungen wie die heutige in der Geschichte des Vereines „Mittelschule" denkwürdig bleiben werden, und dankt dem Redner aufs beste für die herrliche Würdigung der großen Verdienste des verewigten Herrn Dir. Dr. Emanuel Hannak und für die so tief empfundenen Worte.

Zum Zeichen der Trauer erhebt sich die ganze Versammlung von den Sitzen.

Es erhält das Wort Herr Prof. Josef Plank, der im Namen des Pädagogiums dem Vereine „Mittelschule" und dem Vortragenden für den Nekrolog innigst dankt. Auch er betont die großen Verdienste, die sich der Verstorbene erworben hat, insbesondere um das städtische Pädagogium in Wien. In den letzten Jahren habe an demselben die Zahl der Hörer und Hörerinnen oft 400 betragen, und dieser große Aufschwung werde dem dahingeschiedenen Director allein verdankt.

Es folgt nun der Vortrag des Herrn Privatdocenten für Geschichte der Medicin Med. U. Dr. Robert Ritter v. Töply:

„Plato als Naturforscher"

(mit Demonstrationen).

Der Vortragende endet mit wiederholtem allgemeinen und lebhaften Beifalle der Versammlung. Der Obmann dankt ihm im Namen des Ver-

eines in innigen Worten für den köstlichen Genuss, welchen der tief-wissenschaftliche, klare und anregungsvolle Vortrag mit den äußerst wertvollen Belehrungen auf einem Gebiete, das, wie der Timäus von Plato, wegen der großen Schwierigkeiten so selten betreten wird, der Versammlung bereitet hat.

Herr Hofrath Dr. Theodor Gomperz meldet sich zum Worte und dankt ebenfalls Herrn Dr. Robert v. Töply für seine lichtvollen Ausführungen. Er hebt hervor, der Vortragende habe durch die Vereinigung philologischer Bildung mit gründlicher naturwissenschaftlicher Schulung sehr viel zur Aufklärung des dunkelsten platonischen Dialoges beigetragen. Deshalb wünsche er auch die Drucklegung dieses instructiven Vortrages, und dies um so mehr deshalb, weil über den Timäus seit einer Reihe von Jahren keine größere Arbeit erschienen sei. Hierauf beleuchtet Herr Hofrath Gomperz einige Theile des Vortrages in höchst lobender Weise und fügt hinzu, dass er für seine Person an der ägyptischen Reise Platos nicht zweifle; er glaube vielmehr, dass die dortige Kasteneintheilung die platonischen Ideen, die der Philosoph im „Staate" entwickelt, sehr beeinflusst habe. Was schließlich die vom Vortragenden geäußerte Verwunderung über die platonische Auffassung des Sehens betreffe, so sei diese in der physiologischen Auffassung der ältesten Zeiten, wie aus Homer und der Bibel erhelle, begründet.

Neunter Vereinsabend.

(18. März 1899.)

Der Obmann Prof. Peter Maresch eröffnet die Sitzung und begrüßt die zahlreiche Versammlung, insbesondere Herrn Landes-Schulinspector Dr. Aug. Scheindler und die p. t. Gäste.

Als neues Mitglied meldet er Herrn Johann Wittek, Director am Landes-Real- und Obergymnasium in Baden, an.

Hierauf verliest er das sehr herzliche Dankschreiben der Frau Dir. Ottilie Hannak für die erwiesene Theilnahme des Vereines anlässlich des Hinscheidens ihres Gemahls.

Weiter bringt er zur Kenntnis, dass der Verein österreichischer Zeichenlehrer an demselben Abende seinen 25jährigen Bestand feiere, und liest das Programm der Festversammlung vor. Im Namen des Vereines „Mittelschule" hat der Obmann ein Glückwunschschreiben abgeschickt und außerdem den Obmann des Schwestervereines „Realschule" gebeten, auch die „Mittelschule" in seiner Beglückwünschungsrede zu vertreten.

Es folgt nun der Vortrag des Herrn Prof. Dr. Josef Kohm:

„Meine Erfahrungen und Beobachtungen als Lehrer und Classenvorstand" (S. 139).

Der Vortragende schließt mit allgemeinem lebhaften Beifalle. Der Obmann dankt ihm aufs wärmste für die hochinteressante und freimüthige Darstellung seines Themas und fügt hinzu, dass er insbesondere die Betonung zweier ungesunder Zustände dankbarst hervorheben müsse: der erste liege in der Überfüllung der Classen in großen Städten, der zweite darin, dass viele Collegen verurtheilt seien, ihre ganze Dienstzeit in kleinen Provinzstädtchen zuzubringen. Der Verein werde diese zwei Fragen im Auge behalten.

Schließlich meldet der Obmann, dass mit der heutigen Sitzung das Vereinsjahr 1898/99 ende. Er dankt in sehr herzlichen Worten für den fleißigen Besuch der Vereinsabende, auch insbesondere den vorgesetzten Behörden, und drückt den Wunsch aus, dass das neue Vereinsjahr alle wohlgemuth und gesund wiederfinden möge. (Beifall.)

B. Sitzungsberichte des Vereines „Deutsche Mittelschule" in Prag.

(Mitgetheilt vom Obmanne Prof. Ant. Michalitschke.)

Dritte Vollversammlung.

(18. Januar 1899.)

Der Obmannstellvertreter Prof. M. Strach eröffnete mit herzlicher Begrüßung der Anwesenden die Sitzung und ertheilte hierauf dem Prof. Koeppner das Wort zu dem angekündigten Vortrage:

„Die Umbildung der Ansichten über den Kosmos" (S. 161).

Zunächst wurden die verschiedenen Ansichten der Alten über die Erde und deren Bewegung besprochen. Die Naturforscher begnügten sich meist mit der Erklärung der unmittelbaren Sinneneindrücke, gaben daher der Erde, wie sie sich ihren Augen darbot, die Form einer Scheibe, eines Discus, eines Cylinders, dessen eine ebene Fläche wir bewohnen (Anaximander, nach Plutarch, Eusebius, Galen, Origines) oder dessen gekrümmte Fläche wir bewohnen (nach Ptolemäus), ferner die Form eines Tisches, Tympanons oder eines Kahnes u. s. w. Man verwies die Erde in den Mittelpunkt des Weltalls, wo sie irgendwie befestigt ist (Ansichten des Thales, Anaximenes, Xenophanes, Anaximander, Parmenides, Demokrit, Plato, Aristoteles, Kleomedes). Andere Philosophen, die mehr durch Speculation, als auf Grund von Beobachtungen die Erscheinungen erklären wollten, trafen mitunter das Richtige: die Pythagoräer lehrten die Kugelgestalt, einige sogar die Bewegung der Erde um ein Centralfeuer, Aristarch geradezu um die Sonne. Auch finden sich richtige Vorstellungen von der Größe der Erde (Aristarch, Aristoteles, Cicero), von der Beschaffenheit der Gestirne (Anaxagoras, Plutarch); die bezüglichen Stellen aus den griechischen und lateinischen Schriftstellern wurden citiert. Die Römer brachten keine neuen Ansichten, sondern nahmen jene der Griechen, mitunter ohne sie zu verstehen, auf. Durch Originalstellen aus Cicero, Ovid, Seneca, Plinius, Lucretius und Vitruv wird die geringe Kenntnis der Römer in der Astronomie dargethan. Mit einigen Worten wird die Astronomie der Araber und der kopernikanischen Zeit überhaupt gestreift (Nikolaus von Cusa, Peurbach, Fracastor) und schließlich nach den Gründen geforscht, warum der oft genug auftretende Gedanke einer Erdbewegung immer wieder in Vergessenheit gerieth: 1. weil die Bewegung mit den Sinneneindrücken im Widerspruche steht, 2. weil man nie an eine Bewegung *mit* der Luft, sondern nur in der Luft dachte, die noch andere Bedenken wachrief, 3. weil die geocentrischen Theorien des Eudoxus, Hipparch und Ptolemäus den Erscheinungen gegenüber entsprachen, endlich 4. weil Aristoteles entschieden hatte, dass die Erde ruhe. Hierauf wurde gezeigt, wie Kopernikus,

angeregt durch ähnliche Anschauungen mancher Vorgänger, sein heliocentrisches System entwickelte, wie Kepler dieses verbesserte, indem er endlich mit den kreisförmigen Bahnen brach und die Bahnen der Planeten als Ellipsen erkannte — auch dieser Punkt war im Alterthume schon andeutungsweise vorbereitet — und wie Newton den mathematischen Beweis für das allgemeine Gravitationsgesetz erbrachte und so eine exacte Lösung der Frage herbeiführte. — Die Versammelten folgten mit regstem Interesse den Ausführungen des Vortragenden und drückten den Dank für die vielfachen Anregungen durch ungetheilten Beifall aus.

Vierte Vollversammlung.

(22. März 1899.)

Nachdem der Obmann die erschienenen Mitglieder herzlich begrüßt hatte, beglückwünschte er im Namen des Vereines das Mitglied Prof. Dr. Anton Schlosser anlässlich dessen Ernennung zum Director des Realgymnasiums in Tetschen. Nach herzlichen Dankesworten hielt Prof. Dr. Schlosser seinen Vortrag:

„Über den algebraischen Lehrstoff der Quinta und Sexta".

Er besprach die Theorie der sieben Rechenoperationen. Der Vortragende ist in seinem Lehrvorgange bestrebt, die einzelnen Operationen in einen innigen Zusammenhang zunächst dadurch zu bringen, dass er die Definitionen dementsprechend formuliert. Aus der Gegenüberstellung der Definitionen: Multiplicieren heißt den Multiplicand so oft zu Null addieren, als der Multiplicator anzeigt; Messen heißt untersuchen, wie oft der Divisor vom Dividend sich wegnehmen lässt; Theilen heißt jene Zahl suchen, welche sich vom Dividend so oft wegnehmen lässt, als der Divisor angibt; Potenzieren heißt die Einheit mit der Basis so oft multiplicieren, als der Exponent anzeigt; Logarithmieren heißt untersuchen, wie oft der Logarithmand durch die Basis dividiert werden kann; Radicieren heißt jene Zahl suchen, durch welche sich der Radicand so oft dividieren lässt, als der Exponent anzeigt — ergibt sich der Gegensatz der einzelnen Operationen sowohl wie auch die Berechtigung, das Multiplicieren gewissermaßen als erhöhtes Addieren, das Logarithmieren als erhöhtes Messen u. s. w. zu bezeichnen. Außerdem ist mit diesen Definitionen manch anderer Vortheil in der Herleitung von Lehrsätzen verbunden. Die Rechengesetze für Addition und Subtraction werden in genetischer Weise hergeleitet, aus diesen aber die Gesetze der höheren Operationen einfach durch Abänderung der Operation unter genauer Berücksichtigung der Bedeutung der bei jeder Operation vorkommenden Größen und des Unterschiedes zwischen benannten und reinen Zahlen.

In ähnlicher Weise lässt sich auch der Übergang von arithmetischem Mittel (Verhältnis, Proportion, Progression) zum geometrischen bewerkstelligen. Nach der Meinung des Vortragenden kann durch den gekennzeichneten Vorgang für den algebraischen Lehrstoff das erzielt werden, was man kurz mit dem Worte Concentration bezeichnet.

An der darauf folgenden sehr regen Debatte betheiligten sich die Proff. Dr. Bittner, Gottwald, Michalitschke, Riedl und Schlosser.

Die Versammelten waren einig in dem Urtheile, dass die angedeutete Darstellungsweise in ganz ausgezeichneter Weise geeignet sei, zum Ab-

schlusse der elementaren Mathematik einen Überblick über das Wesen der sieben elementaren Operationen zu geben, da sie in überaus geistreicher Weise deren Zusammenhang klarlege. — Nachdem der Obmann unter allseitiger Zustimmung dem Vortragenden den Dank für seine Ausführungen ausgesprochen, brachte er die von Linz aus angeregten Fragen in Standesangelegenheiten zur Berathung, in welcher die Versammelten beschlossen, dass sich der Verein den Schritten der Schwestervereine anschließe, wenn die Action eine gemeinsame werde.

C. Sitzungsberichte des Vereines „Die Realschule" in Wien.

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. Ant. Rebhann.)

Erste Vollversammlung.

(17. December 1898.)

Der Obmann Prof. Mich. Gaubatz eröffnet die Versammlung und begrüßt besonders den Herrn k. k. Regierungsrath Prof. Fried. Kick.

Er theilt darauf mit, dass folgende Herren als neue Mitglieder dem Vereine beigetreten seien: Proff. Leopold Metzger, Emil Stern, Ludwig Dörfler, Karl Linsbauer, Supplent Dr. Moriz Hertrich, Zeichenassistent Otto Luhde, Turnassistent August Pichler und Nebenlehrer Emil Urban (sämmtlich an der Staatsrealschule im I. Bez. Wiens), Proff. Dr. Ant. Heimerl und Joh. Rippel an der Staatsrealschule im XV. Bez. Wiens, Prof. Adolf Pokorny an der Staatsrealschule im II. Bez. Wiens, Prof. Wilh. Binder an der Staatsrealschule im XVIII. Bez. Wiens. Supplent Wilhelm Berger an der Staatsrealschule im V. Bez. Wiens. Turnlehrer Ferd. Posch an der II. Staatsrealschule im II. Bez. Wiens, Prof. Dr. Franz Wollmann an der Landes-Oberrealschule in Krems und Turnlehrer Norbert Brücke an der Landes-Oberrealschule in Mährisch-Ostrau.

Hierauf gibt er bekannt, dass für die diesjährigen Versammlungen der neue Normallehrplan für Realschulen einen besonderen Gegenstand der Berathung bilden werde. Er theilt ferner mit, dass anlässlich der fünfzigsten Wiederkehr des Tages des Regierungsantrittes Sr. Majestät unseres allergnädigsten Kaisers und Herrn auch zahlreichen Männern Beweise der Allerhöchsten Huld zutheil wurden, welche der Realschule im allgemeinen und dem Vereine „Realschule" im besonderen nahe stehen. Die Vereinsleitung erfüllte ein Gebot schuldiger Rücksicht und angenehmer Pflicht, diesen Männern die herzlichsten Glückwünsche des Vereines theils mündlich, theils schriftlich zum Ausdrucke zu bringen. „Die Obmänner der befreundeten Vereine ‚Mittelschule' und ‚Realschule' begaben sich zu den beiden Herren Landes-Schulinspectoren Dr. Ferdinand Maurer und Dr. Jul. Spengler, um ihnen zur Allerhöchsten Verleihung des Ordens der eisernen Krone zu gratulieren. Beide Herren empfiengen uns mit ihrer bekannten Liebenswürdigkeit und Freundlichkeit und sprachen den beiden Vereinen den wärmsten Dank aus. Herr Landes-Schulinspector Dr. Maurer fügte seinen Dankesworten noch hinzu, dass er jederzeit bestrebt war, die Interessen der Realschule, sowie des realistischen Unterrichtes an den Mittelschulen

überhaupt zu fördern, aber auch die Interessen der Professoren wahrzunehmen. Hauptsächlich war es sein Bemühen, Berufsfreudigkeit und Arbeitslust zu wecken und zu beleben, und in dieser Beziehung glaube er nicht vergeblich gewirkt zu haben. Es werde ihn freuen, wenn dieses sein Streben noch weitere Erfolge erziele und Anerkennung finde."

Schriftlich wurden die Glückwünsche des Vereines übermittelt den Herren Directoren Trampler und Januschke (Teschen) und den Herren Schulräthen Bechtel, Glöser, Meixner und Pejscha.

Von geschäftlichen Einläufen gab der Obmann bekannt:

I. Eine Zuschrift des Vereines der Staatsbeamten Österreichs in Wien. (Siehe I. Heft der „Österreichischen Mittelschule" S. 53.) Die in dieser Zuschrift bekanntgegebenen Bestrebungen des genannten Vereines nach Verbesserung der materiellen Lage der Staatsbeamten und Staatslehrer verdienen die werkthätigste Unterstützung aller hiezu berufenen Körperschaften, weshalb der Ausschuss des Vereines sich einstimmig dafür erklärte.

II. Eine Zuschrift des Centralvereines der tschechischen Mittelschulen in Prag, in welcher das Ersuchen gestellt wird, folgenden Punkten zuzustimmen:

1. Umrechnung der 30-, eventuell 35jährigen Dienstzeit in 40 Jahre behufs Erlangung der Ehrenmedaille.
2. Honorierung für Programmaufsätze.
3. Zuerkennung von Diäten bei Schülerausflügen.

Der Obmann gibt bekannt, dass der Ausschuss beschloss, der Verein möge das diese Punkte enthaltende Petitum, welchem sich auch die „Deutsche Mittelschule" in Prag anschloss, mitunterfertigen.

Da die Versammlung gegen diese Beschlüsse des Ausschusses keine Einwendung erhob, schritt der Vorsitzende zur Erledigung des letzten Programmpunktes und ertheilte dem Herrn Dir. Trampler das Wort zu seinem Vortrage:

„Über Höhlenforschungen im mährischen Karste".

(S. 43—50.)

Langanhaltender lebhafter Beifall folgte dem gediegenen Vortrage.

Der Obmann spricht Herrn Dir. Trampler für seine so hochinteressanten geologischen, anthropologischen und paläontologischen Ausführungen im Namen des Vereines den wärmsten Dank aus, worauf er die Versammlung schloss.

Zweite Vollversammlung.

(21. Januar 1899.)

Der Obmann Prof. Mich. Gaubatz eröffnet die Versammlung und begrüßt die Herren Hofrath Dr. Joh. Huemer, Landes-Schulinspector Dr. Ferd. Maurer, Landes-Schulinspector i. P. Dr. Ignaz Mache, die Herren Professoren der technischen Hochschule in Wien Emanuel Czuber und Johann Sobotka und Herrn k. k. Regierungsrath Choura. Darauf ertheilte er dem Herrn Prof. Franz Haluschka das Wort zur Erstattung seines Referates über die

„Darstellende Geometrie auf Grund des neuen Normallehrplanes für Realschulen" (S. 206).

Dem Vortrage folgte lebhafter Beifall.

Herr Landes-Schulinspector Dr. Maurer: „Ich möchte doch einige Worte an die Versammlung richten: Zunächst muss ich meinen Dank aussprechen dafür, dass der Ausschuss des Vereines die Besprechung dieses hochwichtigen Punktes auf die Tagesordnung gestellt hat. Jeder Realschullehrer wird gewiss ein hohes Interesse haben, dass diese in das Leben der Realschule eingreifende Frage mit nothwendiger Ruhe und Objectivität behandelt und studiert wird. Ich will zumtheil auch die Besorgnisse verscheuchen, welche der Herr Vortragende hinsichtlich der nachtheiligen Wirkungen ausgesprochen hat, die allenfalls aus der Reduction der der darstellenden Geometrie zugewiesenen wöchentlichen Stundenzahl, theils aus der Reduction des Lehrstoffes erwachsen können.

„Ich persönlich würde ganz bestimmt nicht für eine Reduction der Stundenzahl der darstellenden Geometrie in den oberen Classen eingetreten sein, wenn ein anderer Ausweg möglich gewesen wäre. Etwas anderes ist es, wenn ich die Reduction der Stundenzahl, die dem geometrischen Unterrichte in der Unterrealschule zugewiesen ist, in Betracht ziehe. Ich vergleiche den Betrieb der Geometrie am Gymnasium und den Erfolg desselben mit dem Betriebe und dem Erfolge dieses Unterrichtsgegenstandes an der Realschule. Im Gymnasium sind der Mathematik und der Geometrie in den vier unteren Classen wöchentlich 12 Stunden zugewiesen. Es fallen daher für die Geometrie im Grunde genommen 6 Stunden ab. Ich kann nicht einmal 6 Stunden sagen, weil in der I. Classe im ersten Semester die geometrische Anschauungslehre zu entfallen hat. Doch ist das Lehrziel, das in dem Gymnasialunterrichte erreicht werden soll, im großen und ganzen dasselbe, ausgenommen, dass dem geometrischen Zeichnen am Gymnasium nicht jene Tragweite und Wichtigkeit beigelegt werden kann, wie das in der Realschule geschieht und geschehen muss, aber im Construieren von Dreiecken, von Vierecken aller Art sind die Gymnasiasten nicht weniger gewandt als die Realschüler. Die Ursachen hievon auseinanderzusetzen, glaube ich nicht thun zu sollen; es würde zu weit führen. Ich habe es nur angeführt, um klarzulegen, dass ich mich mit der Reduction der Stundenzahl an der Unterrealschule persönlich selbst auch identificieren konnte.

„Nicht so mit der Reduction der wöchentlichen Stundenzahl in der Oberrealschule. Aber, meine Herren, es war nicht anders möglich. Es musste der Religion 1 Stunde wenigstens zugewiesen werden. Wenn man überhaupt mit dem Religionsunterrichte nicht wieder wie früher zum Nachtheile der Sache mit einer Classe plötzlich aufhören wollte, so musste in der VII. Classe wenigstens 1 Stunde gegeben werden. Und nun bedenken Sie, meine Herren, noch Folgendes. Sie sind alle wiederholt Mitglieder der Maturitätsprüfungscommission gewesen und haben Einblick genommen in die Beschaffenheit der von unseren Realschülern gelieferten deutschen schriftlichen Arbeiten bei der Maturitätsprüfung. Ich glaube, Sie werden mir nicht widersprechen, wenn ich sage, dass der Eindruck, den Sie bekommen haben, trist gewesen ist. Dem muss abgeholfen werden; wenigstens muss die Unterrichtsverwaltung und jeder Realschulmann abzuhelfen trachten. Das kann nur dadurch geschehen, dass man die der deutschen Sprache zugewiesene wöchentliche Stundenzahl vermehrt. Das ist in den Classen geschehen, wo es möglich war. In

den unteren Classen war das leichter, weil die Anzahl der wöchentlich zur Verfügung stehenden Stunden größer war. Schwieriger war's in den oberen Classen; im 5. Curse unmöglich, im 6. auch. Es blieb nur übrig, dem Deutschen in der VII. Classe 1 Stunde zuzufügen. Das ist aus dem Grunde geschehen, weil gerade in der VII. Classe eine dem Deutschen zugewendete Stunde mehr wirkt als in einer der vorangehenden Classen 2 oder 3 Stunden. Hier sind Schüler, die ein etwas reiferes Urtheil haben, in den früheren Classen hat man es noch zumtheil mit geistig minder reifen Elementen zu thun. In der VII. Classe musste die Vermehrung der Stundenzahl platzgreifen, wenn man überhaupt etwas thun wollte. Nach dem niederösterreichischen Realschulgesetze darf die wöchentliche Stundenzahl in den oberen Classen mit Einrechnung des Turnens nicht mehr als 33 betragen. Nun wäre, wenn man nicht 1 Stunde irgendwo freigemacht hätte, dieses Gesetz übertreten worden. Es blieb nichts übrig, als einem Gegenstande diese Stunde zu entziehen. Welcher sollte das sein? Da wären nun die Physik oder die Naturgeschichte oder die darstellende Geometrie zur Verfügung gestanden. Meine Herren! Die Physik hat in unserer Zeit eine solche Bedeutung gewonnen, dass man hier keine Partie findet, die man in der Realschule geringer behandeln könnte. Die Mechanik lässt keine Beschränkung zu, aus dem Grunde, weil die Realschüler ja die Technik als Mutter zu betrachten haben. Wir haben unsere Schüler für die Technik vorzubereiten, die Mechanik ist eine wesentliche Vorbereitung für das technische Studium. Also in der VI. Classe, wo die Mechanik behandelt wird, war eine Restriction nicht möglich. Aber auch in der VII. Classe nicht. Jetzt, wo auf dem elektrischen Gebiete so viele und auf dem optischen Gebiete so weitgehende Entdeckungen gemacht werden, kann man eine Restriction nicht eintreten lassen. Nun könnte man fragen, und ich kann auch dazusetzen, ich habe mit einzelnen Professoren, Vertretern der Naturgeschichte in dieser Richtung gesprochen, ob man nicht in der VII. Classe der Mineralogie 1 Stunde entziehen könnte. Ich erhielt einstimmig die Antwort: nein! Wenn man der Mineralogie in der VII. Classe 1 Stunde entzieht, dann muss man die Geologie ganz fallen lassen. Man kann nur Mineralogie betreiben, wie das allenfalls in der V. Classe am Gymnasium betrieben wird; die Geologie kann nicht mehr betrieben werden. Nun ist aber die Geologie ein Gegenstand, der für die Technik hohen Wert hat. Man konnte sonach auch der Naturgeschichte nichts entziehen; daher blieb nichts übrig, als die 1 Stunde, die nothwendig war, der darstellenden Geometrie zu entziehen. Ich weiß, sehr angesehene und hochgeachtete Realschulmänner haben mir wiederholt gesagt und auch jetzt noch vor der Sitzung: Ja daraus folgt, dass die Realschule auf acht Jahre erweitert werden muss. Das wäre etwas; da würde allen diesen Calamitäten die Spitze abgebrochen. Ich bin nicht so eingeweiht, aber es ist mir von hochwichtiger Seite mitgetheilt worden, dass die Einführung eines achten Jahres der Tod der Realschule wäre. Wenn das Gymnasium acht Jahre hat und die Realschule auch, was wird die Folge sein? Dass bei der gegenwärtigen Berechtigung der Realschüler die Eltern ihre Kinder insgesammt dem Gymnasium zuführen werden, welches ihren Söhnen alle Berufsgattungen offen hält, während das die Realschule nach dem gegenwärtigen Stande der Gesetzgebung nicht zu leisten vermag.

„Ob in dieser Richtung einmal eine Änderung eintreten wird, wer kann das sagen? Es ist möglich, dass vielleicht in 10—20 Jahren die Realschüler den Gymnasiasten gleichgestellt sein werden, es ist möglich, wie jemand, und zwar ein Philologe, gesagt hat, dass in 50 Jahren kein Latein und Griechisch mehr gelehrt wird; aber möglich ist es auch, dass es noch in 100 Jahren bestehen wird. Wir müssen mit gegebenen Thatsachen rechnen. Eine solche ist, dass die Realschule gegenwärtig nur sieben Jahrgänge zählt und zur Verfügung hat.

„Nun möchte ich die Besorgnisse zerstreuen, welche aus der Reduction der Stundenzahl in der darstellenden Geometrie als Folgerungen befürchtet werden. Es ist ganz bestimmt: wenn der Lehrstoff in dem früheren Umfange beibehalten worden wäre, so wäre es nicht möglich gewesen, denselben mit der erforderlichen Gründlichkeit zu behandeln. Aber selbst wenn der Lehrstoff auch nur in der einen Classe, in welcher diese Reduction der Stundenzahl eingetreten ist, eingeschränkt worden wäre, wären die Klagen über Überbürdung noch immer gerechtfertigt gewesen. Es musste durchwegs eine Reduction des Lehrstoffes eintreten. Ich bitte nur zu bedenken, wie viele Stunden der Realschüler wöchentlich hat, und wie viele Stunden auf den Tag kommen. Nehmen wir den Oberrealschüler. Der hat mit Einrechnung des Turnens 32 und in der VII. Classe 33 Stunden. Das gibt auf den Tag, die Woche zu 6 Tagen berechnet, 5 Stunden und an 3 Tagen der Woche 6 Stunden. Darunter haben wir aber noch gar keine Freigegenstände. Nun ist es wünschenswert, und die Schüler bestreben sich auch, irgend einen solchen zu besuchen: Stenographie in der IV. und V., mitunter noch in der VI. Classe, dann Gesang. Wer wollte einem Schüler es verwehren, singen zu lernen? einen Gegenstand zu pflegen, der den Menschen mit idealem Sinn erfüllt, der seine Bildung hebt? Man wird es bei Gymnasiasten gutheißen, umsomehr bei Realschülern. Bei Realschülern muss man sämmtliche ideale Elemente heranziehen, um den idealen Sinn zu fördern. Dann haben wir Modellieren; manche Schüler haben thatsächlich ein Talent für diesen Gegenstand. Ich habe mich in mehreren Realschulen davon überzeugt. Dann sind die praktischen Übungen im chemischen Laboratorium; das gibt rund 6 Stunden täglich. Nun befinden sich unter den 6 Stunden ganz gewiss 3 oder 4, welche eine eingehende häusliche Bethätigung verlangen. Sagen wir die Sprachfächer: Französisch, Englisch und Deutsch. Das Grammatische muss gelernt werden. Der Schüler muss von Zeit zu Zeit ein Gedicht auswendig lernen; denn wenn ich nie auswendig lernen lasse, so wird sein Gedächtnis nicht geübt. Ebenso in den Sprachfächern. Er muss sich in Französisch und Englisch vorbereiten. Aber ich lasse die Sprachfächer noch beiseite, die verlangen die geringste Vorbereitung. Aber in Geschichte ist die Vorbereitung unumgänglich nothwendig. Da muss der Schüler zuhause lernen, und wenn der Unterricht in der Schule noch so gründlich ist, gewisse Jahreszahlen müssen gelernt werden. Der Schüler muss auch auf das Vorangegangene im Denken zurückgreifen, weil der Lehrer Fragen aus dem früheren Lehrstoffe zu stellen hat, wenn er sie nicht mit einer großen Gesammtwiederholung überraschen will. Das gleiche gilt von der Geographie und in geringerem Grade von der Chemie; denn da kann in der Schule schon mehr geleistet werden; aber immerhin ist auch für die Chemie eine häusliche Vorbereitung erforderlich.

„Die Gegenstände, wo am wenigsten häusliche Bethätigung nothwendig ist, sind Mathematik und das, was zur Mathematik gehört: die Geometrie. In der Mathematik muss der Stoff in der Schule so gründlich mit den Schülern durchgearbeitet werden, dass der größte Theil schon in der Schule zum geistigen Eigenthume wird, dass eine Wiederholung zuhause nicht mehr benöthigt wird. Wenn an die Hausthätigkeit des Schülers doch eine Anforderung gestellt wird, so besteht diese nur in der Bearbeitung schriftlicher Übungsaufgaben, die ihm zur Einübung des Lehrstoffes gegeben werden. Noch mehr gilt das bezüglich der Mathematik Gesagte bezüglich der darstellenden Geometrie. Hier muss die Schule alles leisten, und sie kann es auch, aber nur unter der Voraussetzung, dass ihr nicht ein Knochengerüste vorgebaut wird, eine Leiter mit Paragraphen und Überschriften, auf welcher der Lehrer hinaufklettern und hinaufklimmen muss. Daher hat das hohe Ministerium den Lehrstoff beschränkt, nicht nur in den Oberclassen, sondern auch in den Unterclassen, und das ist nach meinem Dafürhalten auch der Grund, weshalb man in den unteren Classen den Lehrstoff nicht so detailliert hat. Der Herr Vortragende hat hervorgehoben, dass es in der II. Classe nun heißt: Elemente der Planimetrie bis zur Congruenz. Das ist aus dem Grunde vielleicht geschehen, weil in dieser Classe auch die wöchentliche Stundenzahl um 1 vermindert wurde, es ist von 3 Stunden auf 2 zurückgegangen worden. Nun gibt es der Jahrgänge verschiedene, und so wie es Sommer gibt mit viel Sonnenschein und andere, wo viel Regen ist und kein Sonnenschein, so gibt es auch Classen und Jahrgänge, wo man sehr schwache Schüler, und viele, wo man gute hat. Das hohe Ministerium hat nun den früheren Fehler nicht mehr begehen und den Lehrern eine gebundene Marschroute vorschreiben, sondern eine gewisse Freiheit geben wollen. Ich kann Ihnen allen das Zeugnis geben, dass Sie insgesammt die Unterrichtszeit auf das gewissenhafteste ausnützen und zu Nutzen der Schule verwerten. Ich fühle mich veranlasst, Ihnen heute dieses Zeugnis zu geben in Anwesenheit eines Vertreters des hohen Ministeriums, aber deshalb glaube ich, darf man Ihnen doch keine gebundene Marschroute geben. Sie, die Sie bisher immer so gewissenhaft gearbeitet haben, brauchen keine solche Marschroute. Wenn Sie sehen werden, das kann erreicht werden, gut; dann arbeiten Sie in diesem Sinne weiter. Wenn Sie finden, dass Sie das mit diesem Schülermateriale nicht leisten können, so kürzen Sie den Lehrstoff; schenken Sie sich einiges und man wird Ihnen gewiss nicht nahe treten, weder ich noch auch, wie ich glaube, mein Nachfolger. Dass in der II. und III. Classe der Lehrstoff nicht so genau präcisiert wurde, hat seinen Grund darin, dass man den Herren eine größere Freiheit gewähren wollte. Im großen und ganzen ist das Lehrziel bestimmt.

„Bezüglich der IV. Classe wird das Bedauern darüber ausgesprochen, dass die Lehre von den Kegelschnittslinien weggefallen ist. Nun, warum das geschehen ist, kann ich sagen, weil ich anwesend war, als das besprochen wurde. Es ist geschehen eben aus dem Grunde, um die Schüler zu entlasten. Auch hier war eine Entlastung nothwendig. In der IV. Classe wird in der Regel der Unterricht in der Geometrie auch zugleich von dem Lehrer der Mathematik ertheilt, und das ist wünschenswert. Die Mathematik der IV. Classe macht den Schülern große Schwierigkeit; da

muss nun der Lehrer eingehend mit den Schülern in der Schule arbeiten. In der Geometrie ist es dasselbe. Auch hier wird ein schwerer Stoff behandelt, die Stereometrie. Die ist von Wichtigkeit für die Oberrealschüler. Ich kann mich erinnern, dass vor zwei Jahren einer der Herren Professoren einen Vortrag über darstellende Geometrie gehalten hat, — der Herr Vorsitzende hat auch darauf hingewiesen, glaube ich, — worin nämlich hervorgehoben wurde, dass es von großer Wichtigkeit ist, die Grundlagen der darstellenden Geometrie mit den Schülern mit aller Gründlichkeit durchzuarbeiten, damit die Schüler bekannt werden mit der Projection eines Punktes, einer Geraden, einer Kreislinie u. s. w. auf einer, auf zwei Projectionsebenen, auch gelegentlich auf einer dritten Projectionsebene. Man kann also die Lehre von den Kegelschnitten aus der IV. Classe füglich verlegen, weil man nicht Gefahr laufen will, den Schülern nur etwas vorzutragen mit der Forderung, dass sie das zuhause einlernen sollen. Ich gehe von dem Grundsatze aus: Lieber wenig und gründlicher in der Schule! So glaube ich auch die Reduction des Lehrstoffes in der V., VI. und VII. Classe begründet zu sehen.

„Was die Aufeinanderfolge der einzelnen Theile betrifft, so halte ich diese für irrelevant. Die Herren Fachprofessoren werden vielleicht darüber einer anderen Meinung sein, aber ich glaube, es ist so ziemlich alles eins, ob eine Forderung früher im Lehrplane steht oder sich später anschließt; ob eine solche Forderung in einem Hauptsatze oder in einem Nebensatze steht, das ist gleichgiltig. Aber die Anregungen, welche der Herr Vortragende gegeben hat, begrüße ich doch mit Freude, wenn ich auch nicht seine Besorgnisse in allen Punkten theile. Ich begrüße sie mit Freude aus dem Grunde, weil sie thatsächlich dazu führten, die Anschauungen zu klären, und weil, bevor noch Instructionen herausgekommen sind, doch vielleicht einiges in den Instructionen nach dem Wunsche des Herrn Vortragenden ergänzt werden kann, oder auch weil die Herren Professoren, nachdem sie die vorherrschenden Meinungen über den Lehrplan kennen gelernt haben, sich beim Unterrichte darnach richten können."

Herr Prof. Czuber: „Ich muss sagen, dass ich die Hauptvorzüge des neuen Lehrplanes in zwei Umständen erblicke: Einmal in der Bereicherung des sprachlichen Unterrichtes durch neue Stunden, zweitens aber hauptsächlich in einer gesunden Reduction des Lehrstoffes, weil ich ein Anhänger der Anschauung bin, dass es viel besser und für die Jugend zuträglicher ist, wenn man sie an einem etwas beschränkten Lehrstoffe bildet, diesen aber mit aller Gründlichkeit verarbeitet, als wenn man einen zu ausgedehnten, überreichen Lehrstoff vornimmt, denselben aber nicht in allen Theilen mit gleicher Gründlichkeit behandelt. Es sind speciell bezüglich der darstellenden Geometrie einige Klagen erhoben worden über Streichung des Lehrstoffes. Ich möchte mich zu einigen dieser Punkte aussprechen. Es ist sehr richtig, was der Herr Vortragende hervorgehoben hat, dass die darstellende Geometrie der Realschule ihr Gepräge verleiht. Sie ist wirklich charakteristisch, und es ist eine der Hauptaufgaben der Realschule, das räumliche Vorstellungsvermögen der Schüler zu fördern und zu bilden. Das ist eine so schwierige Aufgabe, dass sie nicht früh genug in Angriff genommen und nicht langsam genug durchgeführt werden kann. Einen Mangel an Stoff kann es bei einem Gegenstande wie die darstellende

Geometrie gar nie geben. Es gibt gar keinen Gegenstand, der so mannigfach sich behandeln lässt und eine solche Fülle von Aufgabencombinationen darbietet wie die darstellende Geometrie.

„Es ist daher sehr gut, dass mit diesem Stoffe schon in der IV. Classe begonnen wird, und ich muss gestehen, ich verzichte für die Unterrealschüler viel lieber auf die Theorie der Kegelschnittslinien als auf eine frühzeitige Einführung in das räumliche Denken und in die Darstellung räumlicher Objecte auf der Ebene. Es ist aber dabei noch etwas anderes zu beachten. Es geht ja ein sehr beträchtlicher Theil der Realschüler mit der IV. Classe ab, theilweise um schon in das praktische Leben einzutreten, theilweise um in eine andere Lehranstalt überzutreten, so z. B. in die Gewerbeschule. Da möchte ich bezweifeln, ob für diesen Theil der Realschüler die Kenntnis einiger Eigenschaften der Kegelschnittslinien wertvoller ist als eine Einführung in die darstellende Geometrie. Ich glaube, dass die letztere wertvoller ist. Für die, die an der Realschule bleiben, ist aus der Weglassung der Kegelschnittslinien gar kein Schaden erwachsen. Sie werden diese mit viel mehr Verständnis in der darstellenden und später in der analytischen Geometrie kennen lernen. Die Weglassung der Centralprojection wird bei vielen Professoren eine gewisse Missstimmung hervorrufen. Ich glaube, dass das auch nicht begründet ist. Von der technischen Hochschule wird der größte Nachdruck auf Ausbildung in der orthogonalen Projection gelegt. Das ist für den Techniker das Wichtigere. Die Perspective ist nur für gewisse Studien von großer Bedeutung, und darum muss vom Standpunkte der Hochschule das größte Gewicht auf gründliche Durchführung der orthogonalen Projection gelegt werden. Es ist zwar nicht ausgeschlossen, dass in Classen, die ein gutes Schülermaterial haben, auch die wissenschaftliche Construction von perspectivischen Bildern mit Benützung der orthogonalen gelehrt werde; aber die Perspective als selbständigen Theil des Lehrstoffes zu behandeln, liegt nicht im Geiste der Realschule. Es ist begreiflich, dass die Herren, die durch lange Jahre den Gegenstand behandelt und ein gewisses Gefallen daran haben, den Verlust nicht angenehm empfinden, aber immerhin ist er im Interesse der Schule gelegen. Ich habe die Wahrnehmung gemacht und theile es aus Erfahrung mit, dass es immer in der Realschule eine kleine Gruppe von Schülern gibt, die sich sehr rasch und leicht in das Denken im Raume hineinfinden und die Constructionen mit einer gewissen Leichtigkeit erlernen und beherrschen; aber dieser kleinen Gruppe steht eine Überzahl von Schülern gegenüber, bei denen es langsam geht, und ich glaube, es wäre unrecht, wenn man diese große Gruppe benachtheiligen würde gegenüber der kleineren, mit der man einen noch weit größeren Stoff durchnehmen könnte, als vorgeschrieben ist. Ich bitte also mit Rücksicht auf diese, welche mit der räumlichen Auffassung Schwierigkeit haben, sich mit dieser Streichung abzufinden. Ich glaube, sie ist nicht von Übel, und die Technik wird dafür dankbar sein, wenn die Schüler in der orthogonalen Projection auf das gründlichste eingeübt werden. Es ist ferner bemerkt worden, dass sich's nicht empfehlen würde, in der IV. Classe die Einschaltung stehen zu lassen, die Formel für die Kugel sei nur ohne Beweis mitzutheilen. Auch dem möchte ich mich entgegenstellen. Es hat gar keinen Wert, wenn man durch künstlichen und schwierigen Beweis etwas

den Schülern beibringen will, was sie noch nicht auffassen können, und ich bin überzeugt, dass die Complanation der Kugel, die Quadratur ihrer Oberfläche für diese Stufe unzugänglich sind. Da mag der Lehrer ein noch so großes Geschick haben, ein nur ganz kleiner Bruchtheil der Schüler wird folgen, ohne aber imstande zu sein, das richtig wiederzugeben. Das sind eigentlich Betrachtungen, die auf eine viel höhere Stufe gehören. Es ist schon in der Oberrealschule nicht leicht, die Sache zum vollen Verständnisse zu bringen. Es ist viel besser, den Schüler das Verstehen einer Formel zu lehren, als ihm für diese einen unzulänglichen Beweis zu geben. Die Formel, die man ihm fertig vorführt, deren Anwendungen man ihm zeigt, bewirkt ein Interesse, auch ohne dass er weiß, wie sie begründet wird. Das gleiche gilt von der Physik; man lasse Beweise, die sich nicht streng durchführen lassen, fort und begnüge sich mit der Wiedergabe der Formeln, mit ihrer Erklärung; das ist wichtig, damit die Schüler das Lesen von Formeln rechtzeitig verstehen lernen.

„Gegen einen Vorschlag möchte ich mich auch aussprechen, gegen den auch der Herr Landes-Schulinspector Maurer sich geäußert hat. Es ist der Vorschlag gemacht worden, in manchen Classen oder in allen die kurzen Umschreibungen des Lehrstoffes weiter auszuführen und durch eine Reihe von Schlagworten den Lehrplan näher auszuführen. Das wäre von Übel. Der Lehrplan soll nur jene Umrisse des Lehrstoffes geben, der unter normalen Verhältnissen an allen Anstalten behandelt werden kann. Dass es Fälle geben kann, kleine Classen hervorragender Schüler, wo man darüber hinausgehen darf, ist sicher; aber von Übel wäre es, wenn der Lehrplan eine gebundene Marschroute vorschriebe und wenn bei jüngeren Herren der Glaube entstehen würde, sie müssten nach diesen Schlagworten vorgehen. Sie wären zu bedauern, wenn sie gebunden wären, immer in derselben Reihenfolge den Lehrstoff zu behandeln. Die Geometrie ist kein starres Gebäude, das man immer in derselben Weise durchnehmen muss. Ich glaube, es ist besser, wenn diese kurzen Umschreibungen bleiben, die dem einzelnen einen gewissen Spielraum lassen, der von hohem Werte ist. Er kann sich den Stoff selbst gliedern, wie es ihm seine Ansicht und Erfahrung eingeben."

Herr Prof. Franz Schiffner vergleicht den neuen Lehrplan mit jenem vom Jahre 1851 in Bezug auf die dem Gegenstande zugewiesene Zeit, weist auf die Verhältnisse in Ungarn und Deutschland hin und macht, da eine größere Stundenzahl nicht zu erreichen sein wird, über die Vertheilung des Lehrstoffes einige Vorschläge:

„In der I. Classe werde nur im ersten Semester Anschauungslehre getrieben, im zweiten Semester die Geometrie bis zum Dreiecke so gelehrt, dass man in der II. Classe fortsetzen und das Dreieck, Viereck, Vieleck und den Kreis behandeln könnte.

„Wünschenswert wäre es, wenn der Unterricht in der I. Classe auch von dem Geometer ertheilt würde.

„In der III. Classe ist wegen des arithmetischen Lehrstoffes zuerst die Ähnlichkeit und dann die Flächengleichheit und Flächenberechnung durchzunehmen.

„In der IV. Classe, wo man noch nicht die Projectionslehre beginnen kann, weil die Stereometrie noch nicht so weit gelehrt wurde, sind in den

ersten Zeichenstunden nebst Ornamenten die Kegelschnittslinien punktweise zu construieren.

„In der V. Classe soll die Projection des Kreises wieder gestrichen werden, weil sonst zuviel Stoff zu verarbeiten wäre. Den Kreis nehme man wie bisher in der VI. Classe. Des systematischen Aufbaues wegen und dem pädagogischen Principe entsprechend, das Wichtige und Leichte früher zu lehren, verlege man die Behandlung der Kugel in die VI. Classe, dafür die Durchdringungen aus der VI. Classe in die VII. Classe, in welcher Classe nach Maßgabe der verfügbaren Zeit auch das Wichtigste über die Centralprojection genommen werden solle."

Herr Schulrath Prof. Meixner: „Ich will nur bemerken, dass auch ich sehr gerne den guten Willen anerkenne, der die maßgebenden Kreise bei der Aufstellung des neuen Lehrplanes geleitet hat, muss aber doch bedauern, dass dabei der Gegenstand darstellende Geometrie, dieses Realschulfach κατ' ἐξοχήν, so empfindlich geschädigt werden musste. Die österreichische Realschule hat, wie dies allerwärts, auch vom Auslande anerkannt wurde, in diesem Gegenstande prosperiert, und ich weiß nun nicht, ob sie nach dem neuen Plane wird ihrer Aufgabe entsprechen können. Namentlich besorge ich, dass die Schüler in zeichnerischer Richtung nicht die nöthige Ausbildung erlangen können, und ich besorge, dass von Seite der Professoren der technischen Hochschulen bald Klagen erhoben werden dahin lautend, dass die Realschüler nicht mehr ordentlich ‚geometrisch zeichnen' können. Haben sich die Herren Collegen schon die Frage vorgelegt, wie sie in Zukunft in der VII. Classe die angesetzten zwei Stunden ausnützen werden? Da wird von einer vollkommenen Durchführung von Zeichenblättern nicht mehr die Rede sein können, man wird nur in Heften zeichnen lassen müssen. Nach den aufklärenden Worten, die der Herr Landes-Schulinspector Dr. Maurer in der ihm eigenen liebenswürdigen Art vorgebracht hat, bin ich wohl der Überzeugung, dass es nicht anders gegangen ist, als dass unser Fach eine Einbuße erleiden musste, es ist aber immerhin zu bedauern. Der Lehrplan hat gewiss auch gute Seiten, die ich gerne anerkenne. Ich rechne dazu die Einführung des geometrischen Elementarunterrichtes in der I. Classe, die Entlastung der Schüler durch die erfolgte Reduction des Lehrstoffes in den Classen VI und VII. Für die Aufnahme der Kugel in den Lehrstoff der VI. Classe kann ich mich nicht erwärmen. Da die Kegelschnittslinien aus der IV. Classe entfallen sind, müssen wir sie jetzt in der VI. Classe und da gründlich durcharbeiten, wobei wir vollauf zu thun haben. Was aber den Wegfall der Perspective in der VII. Classe betrifft, so stehe ich, verzeihen Sie mir, meine Herren Fachcollegen, noch auf dem Standpunkte wie zur Zeit meiner letzten Ausführungen, dass wir dieselbe entbehren können. Ich glaube nämlich, dass der Realschüler, der nicht in die technische Hochschule geht, mit den Kenntnissen in seinem künftigen Leben ausreicht, die ihm im Freihandzeichnen in der Perspective beigebracht werden. Ein solcher wird wohl nicht leicht in die Lage kommen, ein perspectivisches Bild construieren zu müssen, und zu einem verständnisvollen Betrachten eines perspectivischen Bildes hat er vom Freihandzeichnen her die nöthigen Kenntnisse. Derjenige Realschüler, der in die Technik geht, hat dort noch reichlich Gelegenheit, sich in der Perspective auszubilden.

„In einer Beziehung thut es mir freilich auch leid, dass die Perspective entfällt, weil da wirklich eine Partie ausfällt, die bisher Lehrer wie Schüler interessiert hat. Ich freue mich heuer, wo ich die Perspective noch nehmen darf, recht darauf, sie durchnehmen zu können, und auch die Schüler haben mir ihre Freude darüber geäußert. In Zukunft aber muss ich den Wegfall doch gutheißen, da die Schüler doch bedeutend entlastet werden. In ein Detail des Lehrplanes will ich mich nicht einlassen, es wird dies Sache des zu wählenden Comités sein.

„Ein Bedenken aber will ich noch zu zerstreuen suchen, welches der Herr Landes-Schulinspector vorgebracht hat, die Einführung des achten Jahres betreffend. Er meinte, da würde die Realschule zusehr geschädigt werden. Ich besorge nun das nicht. Ich glaube, die Existenzberechtigung der Realschule lässt sich doch auf eine breitere Basis stellen, als sie mir der Umstand bildet, dass der Realschüler um ein Jahr eher in den Besitz des Maturitätszeugnisses gelangt als der Gymnasiast. Mit der Erweiterung der Realschule auf acht Jahre müssten doch auch Erweiterungen der Rechte der Realschüler Hand in Hand gehen. Dass diese Erweiterung der Realschule nicht so leicht durchzuführen sein wird, will ich gerne glauben. Es wird da noch manch andere Frage gelöst werden müssen, die z. B., ob nicht dann auch die Einführung der lateinischen Sprache geplant werden soll, und noch manches andere.

„Ich schließe mit dem Wunsche, es möge die hohe Unterrichtsverwaltung einsehen, dass für die Realschule bald wieder etwas geschehen müsse, damit ihr Ansehen im Vergleiche zu jenem des Gymnasiums nicht zusehr herabgedrückt wird."

Herr Prof. Haluschka: „In Beantwortung der Ausführungen und Einwendungen der hochverehrten Herren Vorredner habe ich die Ehre Folgendes zu bemerken: Der Herr Landes-Schulinspector Dr. Maurer hatte die Güte, uns über die Motive und Absichten der hohen Regierung bei Verfassung des neuen Lehrplanes eingehende Aufklärungen in wichtigen Punkten zu geben, und wir sind ihm hiefür zu dem wärmsten Danke verpflichtet, umsomehr, als dadurch die zwischen dem Lehrplane und unseren Meinungen bestehenden Differenzen zumtheil aplaniert werden. In einzelnen Punkten jedoch glaube ich in meinem Referate nicht klar und gründlich genug gewesen zu sein, um richtig verstanden zu werden. Das gilt insbesondere von meinen Vorschlägen in Betreff des Lehrtextes für die II. und III. Classe. Ich und wir alle können dem Herrn Landes-Schulinspector nicht genug danken für seine Anerkennung unserer Leistungen unter dem Hinweise darauf, dass wir einer genauen Feststellung des vorzunehmenden Lehrstoffes — gleichsam einer Marschroute — nicht bedürfen; aber es scheinen mir doch wichtige Gründe für eine solche Bestimmung zu sprechen.

„Bisher wurden die Lehrpläne nicht von der Lehrerschaft allein, sondern auch von den Herren Inspectoren als ein bindender Canon betrachtet, von dem ein Abweichen unstatthaft sei, und diese Auffassung wurde sogar auch auf die Instructionen selbst ausgedehnt.

„Ist man nun darin auch vielleicht etwas zu weit gegangen, so ist es doch für den Lehrer sicherlich von Vortheil, wenn er das Pensum genau kennt, dessen Absolvierung von ihm erwartet wird, und nicht von Fall zu Fall darüber eine Directive einholen oder erhalten muss. Es ist ferner für

die Freizügigkeit der Schüler von Wert, wenn in allen Schulen in derselben Classe auch derselbe Stoff durchgenommen wird. Wenn schon der Freizügigkeit zuliebe die Einführung der Lehrbücher und Lehrtexte eine Einschränkung erfährt, so scheint es mir nothwendig, auch hinsichtlich des wesentlicheren Momentes — des Lehrstoffes — erwünscht, derselben Rechnung zu tragen.

„Endlich glaube ich anführen zu dürfen, dass ja die Geometrie in der II. und III. Classe keine Sonderstellung unter den übrigen Lehrgegenständen einnimmt, und darum die Gründe, welche die genaue Umschreibung des Lehrstoffes anderer Gegenstände und selbst der Geometrie in den übrigen Classen zweckdienlich erscheinen lassen, hier ihre Geltung behalten sollten. Was die Reihenfolge betrifft, in welcher die einzelnen Capitel der darstellenden Geometrie in der VI. Classe im Lehrplane angeführt sind, so ist dieselbe wohl sachlich ohne Bedeutung; allein die wissenschaftliche Behandlung eines Gegenstandes erfordert immerhin auch formell eine logische Gliederung desselben, die bei einer gesetzlichen Normierung nicht außeracht bleiben sollte.

„Herr Prof. Czuber hat betont, dass die Stereometrie und die Projectionslehre für die Schüler der IV. Classe einen weitaus höheren Wert besäßen als die Kegelschnittslehre und dass der Wegfall der letzteren ohne Schaden bleiben werde, weil die Schüler dieselbe ja ohnedies in der VI. Classe in der darstellenden, in der VII. in der analytischen Geometrie kennen lernen würden und weil ferner die Stereometrie als Grundlage der darstellenden Geometrie von größter Wichtigkeit sei. Das alles zugegeben, finde ich doch, dass die IV. Classe Zeit genug biete, auch noch die Kegelschnittslehre in ihren Anfängen vorzunehmen, ohne dass dadurch eine wesentliche Schmälerung der Stereometrie und der Projectionslehre nothwendig würde. In der That waren die Fachcollegen alle durch den Wegfall der Kegelschnittslehre überrascht und nicht wenige um einen Ersatz verlegen, ehe sie sich eine richtige Vertheilung der Stereometrie auf das ganze Jahr zurechtgelegt hatten.

„Was die Vorschläge des Herrn Collegen Prof. Schiffner betrifft, so muss ich gestehen, dass ich bei aller Sympathie für seine Ansichten und bei aller Reformfreundlichkeit doch zu conservativ bin, um seine das ganze Lehrgebiet der VI. und VII. Classe umfassenden Vorschläge empfehlen zu können, da ich fürchte, dass dieselben zu große Erschütterungen des ganzen Lehrplanes zur Folge hätten, was ich vermeiden möchte. Hingegen kann ich dem Vorschlage, mit der Geometrie schon im zweiten Semester der I. Classe zu beginnen, nur wärmstens beipflichten.

„Der Herr Schulrath J. Meixner hat mir in einzelnen Punkten aus der Seele gesprochen; nur in Bezug auf die Perspective bedaure ich, seine Meinung nicht ganz mit ihm theilen zu können.

„Fassen wir alles zusammen, so können wir uns nicht verhehlen, dass die darstellende Geometrie und das geometrische Zeichnen eine Einbuße erlitten haben an Zeit und an Bildungsmitteln. Sehr fühlbar wird sich der Zeitverlust in der II. und der III. Classe machen, und in weiterer Folge wird die Fertigkeit im Linearzeichnen, die der Herr Regierungsrath Peschka in seinem Vortrage bei dem 42. deutschen Philologen- und Schulmännertage in Wien im Jahre 1890 als eine Hauptforderung der technischen

Hochschule bezeichnet hat, noch weitere Rückschritte machen. Es bleibt nur zu wünschen, dass die erlittene Einbuße keine dauernde bleibe, dass sich eine Gelegenheit im Laufe der Zeit und auf Grund neuer Erfahrungen darbieten werde, um den Schaden, den unser Gegenstand erlitten, wieder gutzumachen.

„Stellt man sich auf einen höheren Standpunkt und beurtheilt man die Lehrpläne nach ihrem gegenseitigen Verhältnisse, so stellt sich der Schaden nicht so hoch, da ihm auf der anderen Seite ein Guthaben gegenübersteht; aber eines bleibt zu befürchten, dass die österreichischen Realschulen dem Auslande gegenüber an Prestige einbüßen, dass sie in dem Ansehen, das sie zum großen Theile der Pflege der darstellenden Geometrie verdanken, zurückgehen werden. Nun, meine Herren, ein Trost bleibt uns bei alledem: wir haben das Unsrige gethan, wir haben unsere Pflicht der Wissenschaft gegenüber, der wir das halbe Leben gewidmet, erfüllt, wir haben als Lehrer alles darangesetzt, den Schülern zu erhalten, was wir zu geben hatten, wir haben der Behörde gegenüber als treue Hüter der uns anvertrauten Güter unser Mahnwort nicht zurückgehalten, wir sind der Verantwortung für die Folgen los und ledig. Und so wollen wir denn reinen Gewissens weiterschreiten auf der eingeschlagenen idealen Bahn, immerdar beharrend auf dem Wege der Pflicht."

Nachdem noch mehrere Redner den Antrag Haluschkas behufs Einsetzung eines Comités zur Verfassung einer Denkschrift an das hohe Ministerium bestens und wärmstens befürwortet hatten, wurde zur Wahl dieses Comités geschritten. Gewählt wurden die Herren Dir. Klekler, Schulrath Meixner und Prof. Schiffner. Darauf schloss der Obmann die Versammlung.

Dritte Vollversammlung.

(18. Februar 1899.)

Der Obmann Prof. Mich. Gaubatz eröffnet die Versammlung und begrüßt die Herren Sectionschef Dr. Erich Wolf, Hofrath Dr. Joh. Huemer und Landes-Schulinspector Stephan Kapp.

Darauf meldete er als neue Mitglieder des Vereines an die Herren Prof. Dr. Rudolf Dittes von der Staatsrealschule in Budweis, Dir. Robert Kirchberger an der Landes-Oberrealschule in Wiener-Neustadt und die an derselben Anstalt wirkenden Proff. Maximilian Klar, Anton Kreuz, Julius Benesch und Josef Schmidt.

Nun ertheilte der Obmann dem Herrn Prof. Fuchs das Wort zur Erstattung seines Referates über:

„Die französische, englische und deutsche Sprache nach dem neuen Normallehrplane für Realschulen" (S. 180).

Am Ende des Vortrages erscholl seitens der zahlreich besuchten Versammlung allgemeiner lebhafter Beifall. Und nun folgte eine ebenso lebhafte als anregende Debatte. Zuerst ergriff Herr Landes-Schulinspector St. Kapp das Wort. Er sagte: „Meine Herren! Der Herr Vortragende hat eigentlich die ganze Frage, die sich auf die in der letzten Zeit entstandene Bewegung auf dem Gebiete der Methodik bezieht, aufgerollt. Ich möchte diese Frage nicht ganz durchsprechen, da dies schon in früheren Sitzungen

geschehen ist. Aber auf einzelne Einwendungen, welche der Herr Vortragende gegenüber dem neuen Lehrplane geltend gemacht hat, muss ich doch eingehen. Er fieng mit allgemeinen Bemerkungen an. Er findet, dass der neue Lehrplan, wenn ich richtig verstanden habe, doch etwas zu starkes Gewicht auf die gesprochene Sprache legt. Er möchte, dass das Hauptgewicht auf die geschriebene Sprache gelegt werde. Nun, so ganz gering zu schätzen ist eine gewisse Fertigkeit im Gebrauche der mündlichen Sprache nicht. Er hat zwar gemeint, der absolvierte Realschüler werde selten in die Lage kommen, vom gesprochenen Französisch in seinem künftigen Berufe Gebrauch zu machen. Es würde genügen, wenn er imstande sei, französische Autoren zu lesen. Wenn der Herr Vortragende meint, dass französische Ingenieure, die zu uns kommen, mit dem Deutschen gewöhnlich soweit vertraut seien, um sich verständigen zu können, dann sehe ich nicht ein, warum dieselbe Voraussetzung nicht auch für den deutschen Ingenieur gelten soll, der nach Frankreich kommt. Es ist kein Zweifel, dass wir es mit dem beschränkten Stundenausmaße des neuen Lehrplanes nicht dahin bringen können, dass die Schüler über jeden beliebigen Gegenstand geläufig sprechen. Aber möglich ist es, zu erreichen, dass ein Realschüler imstande ist, einem französischen Vortrage zu folgen, und dass er im mündlichen Gebrauche der Sprache soweit geübt ist, dass er in einer Conversation sich verständigen kann. Was die Bemerkungen über die Methode betrifft, so scheint mir der Herr Vortragende über manche Punkte eine nicht ganz richtige Auffassung zu haben. Er hat von Umformungen gesprochen und gemeint, die Reformmethode vermittle grammatische Kenntnisse lediglich auf dem Wege von Umformungen. Ich verweise darauf, dass grammatische Umformung eines Textes nur eine der neueren Methode entsprechende Übungsaufgabe ist, und muss es als Missverständnis bezeichnen, zu glauben, dass die Reformmethode hauptsächlich oder gar allein auf diesem Wege grammatische Kenntnisse erzielen will Auch die Reformer müssen intensive grammatische Übungen vornehmen, so bei der Erlernung der Verbalformen und der Personalpronomina; da bleibt nichts übrig, als zu drillen, da reicht die Umformung allein nicht aus.

„Dann wurde auch vom Herrn Vortragenden gegen die Verwendung zusammenhängender Texte und gegen den Unterricht bei geschlossenen Büchern ein scharfes Wort gesprochen. So schlimm steht es, glaube ich, nicht. Er meint, es sei widernatürlich, den deutschen Jungen da zu zwingen, dass er einen zusammenhängenden Text lerne, ohne ihn zu verstehen. So ist die Sache auch nicht. Der Text wird allerdings dem Schüler so beigebracht, dass ihm erst gewisse Wortgruppen vorgesagt werden, die er nachsagen muss, und dementsprechend wird der ganze Satz behandelt; es wird ihm aber auch gleichzeitig die Übersetzung geboten. Ein bloßes Nachlernen von unverstandenen Sätzen wird nicht verlangt. Ich muss offen erklären, dass ich für die Einzelsätze, die der Herr Vortragende im Auge hat, mich durchaus nicht begeistern kann. Ich habe früher auch danach unterrichtet, auch nach Ploetz, aber ich gestehe, dass, wenn ich heute in eine Anstalt komme, wo nach Ploetz unterrichtet wird, ich die Wahl dieses Lehrbuches nicht gutheißen kann. Dann wünscht der Herr Vortragende, dass von der V. an ganze Werke gelesen werden. Welcher von den Fachlehrern würde das nicht auch wünschen! Aber es ist unmöglich; ich würde

zufrieden sein, wenn dies in der VII. Classe möglich wäre. Es besteht ein äußeres Hindernis: die nöthige Stundenzahl fehlt. Wir würden andere Zwecke des französischen Unterrichtes in den Hintergrund drängen, wenn wir schon in der V. Classe darauf ausgiengen, ganze Werke zu lesen. Ich glaube, dieser Wunsch kann nur ein frommer Wunsch bleiben. — Dann wurde bezüglich der Dictate einiges bemängelt. Zunächst denke ich, dass sie nicht von so geringem Werte sind, wie sie der Herr Vortragende taxiert. Es wäre eine schöne Leistung, wenn Schüler der IV. oder V. Classe imstande wären, eine kleine Erzählung, die vorgesprochen wird, tadellos nachzuschreiben. Der Herr Vortragende äußert die Meinung, unsere Schüler seien nicht dahin zu bringen, dass sie ein ganz unbekanntes Stück niederschreiben können. Ich glaube doch, dass es möglich wäre, wenn behutsam vorgegangen wird, wenn man kleine Erzählungen nimmt, diese den Schülern langsam vorliest und dann schreiben lässt. Ein solches Dictat wäre eine Forderung, welcher der Schüler der IV. oder V. Classe gewachsen sein könnte. Bezüglich der Übersetzung der französischen Dictate ins Deutsche hat der Herr Vortragende verlangt, dass diese Übersetzung nicht mehr gefordert werde. Bei einem dem Schüler bekannten Dictierstoffe mag das hingehen, wenn aber etwas dem Schüler vorher ganz Unbekanntes dictiert wird, wäre ich dafür, dass die Übersetzung, wenigstens die der complicierteren Stellen, verlangt werde. Nun komme ich auf die Hausaufgaben zu sprechen. Wie manche Herren sich erinnern dürften, ist diese Frage schon einmal an einem anderen Orte von mir besprochen worden. Ich kann den Hausaufgaben nicht jeden Wert absprechen. Die Herren wollen glauben machen, dass die Hausaufgaben fast immer von fremder Hand herrühren. Dies trifft aber in so großem Umfange nicht zu. Es gibt viele Schüler, die zuhause keine Nachhilfe haben und nicht abschreiben. Und selbst, wenn ich zugebe, dass bei den Hausaufgaben manchmal eine fremde Hand mithilft, so sind sie dennoch nicht ganz ohne Nutzen, wenn die Beihilfe nur eine vernünftige war. Die Hausaufgaben bilden für den Schüler ein wichtiges Förderungsmittel. Er ist in die Lage versetzt, etwas zu arbeiten mit Zuhilfenahme aller Mittel, die ihm zugebote stehen. Er soll zeigen, wie er diese Mittel zu verwenden imstande ist. Wenn man die Hausaufgaben streicht, kommt er nie zu solcher Arbeit, dann hätte er nur Aufgaben, die in der Schule zu machen sind. Er käme nie dazu, in voller Ruhe zu zeigen, was er mit Benützung aller Mittel zu leisten vermag. Das ist ein wichtiges pädagogisches Moment, das für die Hausaufgaben spricht. Die Hausaufgabe gibt ihm Gelegenheit, sich zu gewöhnen, etwas zuerst zu concipieren und dann vollkommen ohne Fehler in das Reine zu schreiben. Auch die Übersetzung in das Deutsche wurde vom Herrn Vortragenden als für die Wege, die jetzt der Unterrichtsplan zeigt, nicht passend erklärt. Ich muss gestehen, dass ich auf die Übersetzungen aus dem Französischen ins Deutsche, was die Lectüre in den höheren Classen betrifft, nicht verzichten möchte. Denn so weit bringen wir die Realschüler nicht, dass wir jeden beliebigen Text, namentlich einen schwierigeren, einfach nur lesen zu lassen brauchen, ohne uns durch eine Übersetzung die Überzeugung zu verschaffen, dass der Sinn richtig verstanden wurde. Ich halte den Vorgang, dies durch Fragen zu erzielen, nicht für den richtigen. Einer großen Menge von Schülern würde das vollkommene Verständnis des Textes fehlen

Ich glaube daher, dass wir auf die Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche bei der Lectüre in den höheren Classen nicht verzichten können. Sie ist auch im Interesse des Deutschen überhaupt geboten. Ich gehe nicht so weit, wie manche Reformer, dass ich die Rücksicht auf die Muttersprache ganz beiseite setzen möchte. Das sind die wesentlichen Einwendungen, die ich gegen die Ausführungen des Herrn Vortragenden vorzubringen habe."

Herr Dir. Fetter: „Meine Herren! Wiewohl der Herr Vorredner das Nöthige bemerkt hat, fühle ich mich dennoch veranlasst, einige Worte hinzuzufügen. Vor allem muss ich bekennen, dass, obgleich ich nicht allen Punkten beistimmen kann, ich dennoch dem Vortragenden für seinen Vortrag dankbar bin. Ich möchte zunächst den Fortschritt constatieren, dass wir Neuphilologen bei Erörterung dieser Frage uns nicht mehr so aufgeregt fühlen, als es vor zehn Jahren der Fall war. Die Verhältnisse haben sich wesentlich gebessert, denn jetzt sind wir wirklich bei der Sache. In diesem Sinne erlaube ich mir, dem Herrn Vortragenden Dank zu sagen. Zu beachten ist, was ja der Herr Landes-Schulinspector Kapp hervorgehoben hat, dass wir gegenwärtig nur akademische Erläuterungen bringen können. Wenn fünf bis sechs Jahre verstrichen sein werden, dann werden wir wohl eine andere Basis haben. Dann wird man schon sagen können, diese und jene Erfahrungen wurden gemacht und auf deren Grundlage mögen diese und jene Änderungen vorgenommen werden. Auf diese Weise wird etwas Positives geschaffen werden können. Ich muss bemerken, dass vielleicht noch kein Lehrplan für das Französische einen so wenig amtlichen Charakter hatte wie dieser; denn mindestens fünfzig unserer Realschulen haben sich freiwillig für die analytische Methode erklärt. Da blieb dem Ministerium wohl nichts übrig, als in diesem Sinne arbeiten zu lassen. Die Lehrpläne macht nicht das Ministerium, sondern die Lehrer. Das Ministerium ist gleichsam das Münzamt, welches den Erzen, die ihm von den Bergleuten — den Lehrern — hinaufgefördert werden, eine bestimmte Prägung gibt und sie dann wieder in Umlauf setzt. Den Lehrplan haben wir Lehrer gemacht. Die Verhandlungen sind ein Beweis, dass wir trotzdem noch Individualitäten geblieben sind und bleiben werden. Aber es ist noch ein Punkt vorzubringen. Der Herr Vortragende sagt, wir sollen ganze Schriftsteller lesen. Ich möchte ihn nur fragen, wie oft er schon welche gelesen hat, und ob er es überhaupt schon durchgeführt hat."

Herr Prof. Fuchs: „Jawohl. Ich habe in VI und VII zusammenhängende Stücke gelesen und dabei noch eine Stunde auf Grammatik verwendet. Ich stelle es mir so vor, dass ein leichtes Werk eingehend durchgenommen und das übrige als Privatlectüre den Schülern aufgegeben werde."

Herr Dir. Fetter: „Da kommt wohl die Grammatik dabei zu kurz; das ist bei den gewöhnlichen Verhältnissen nicht möglich. Es wäre dies ein Ideal. Wie viele Autoren könnten wir da lesen? Höchstens drei! Welche drei sollen es aber sein? Ich glaube, darüber würden wir wohl schwer einig werden. Was über die Dictate gesagt wurde, ist schon widerlegt worden. Das eine möchte ich aber bemerken, was mir am Lehrplane recht unglücklich erscheint, nämlich dass wir von der III. in

die IV. den Sprung machen müssen auf drei Stunden. Die Wirkung muss erst abgewartet werden. Die Schüler haben in der III. Classe fünf Stunden, von der IV. an nur drei. Der Gegenstand scheint nicht mehr die Wichtigkeit zu haben wie in den unteren Classen. Aber das Wertvollste, das bis jetzt nicht erwähnt wurde, scheint mir zu sein, dass der neue Lehrplan dem Fachmanne so viel Actionsfreiheit lässt. Ich glaube, früher gab es eine viel gebundenere Marschroute. Ich bin der Überzeugung, dass man den Collegen, welche das Hauptgewicht auf die Grammatik legen, es nicht übelnehmen wird, aber auch den anderen nicht, wenn sie etwas weniger Grammatik genommen haben. Je weniger Texte wir lesen, und je intensiver wir arbeiten, desto mehr nützen wir dem Gegenstande und auch den Schülern; je mehr wir dagegen absolvieren, desto rascher wird es vergessen."

Herr Schulrath Bechtel: „Man kann dem Herrn Vorredner für die Aufklärungen, die er hinsichtlich des Lehrplanes gegeben, nur danken. Mit dem, was Herr Prof. Fuchs gesagt, kommen wir auf das, was vor 30 Jahren war, zurück. Er verlangt vor allem ‚Übung im schriftlichen Ausdrucke' und Kenntnis der Schriftwerke und der Literatur. Wenn wir das Englische und Französische nicht als ‚lebende Sprachen' behandeln wollten, so thäte die Realschule besser, eine altclassische Sprache zu betreiben, die nicht zum Sprechen, sondern zur formalen Bildung dient, was der Realschule in der Achtung des gebildeten Publicums vielleicht eine höhere Wertschätzung verschaffen würde. Ich bin jedoch der Meinung, dass eine fremde Sprache zu verstehen und sie zu sprechen, dass die Reproduction der fremdsprachlichen Ausdrucksweise eine geistige Arbeit ist und dass die Aneignung dieser Fähigkeit auch der Ausdrucksfähigkeit in der Muttersprache zugute kommt. Geheimrath Dr. Münch sagt diesbezüglich: ‚Das schriftliche Können hat eine viel zu hohe Schätzung und Bevorzugung genossen und das mehr Unmittelbare, Mündliche ist darüber geradezu vernachlässigt worden, ja wird noch alle Tage vernachlässigt.' (‚Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichtes.') Ich theile auch nicht die Ansicht, dass die in der Realschule erworbene Sprachfertigkeit dem Schüler keinen Nutzen bringe, weil er die praktischen Sprachkenntnisse selten oder gar nicht in die Lage komme zu verwerten. Erstens sind vielen Schülern, die aus der Unterrealschule in Handelsakademien oder sonstige Handelslehranstalten treten, die praktischen Sprachkenntnisse von nicht geringem Nutzen, anderseits finden manche von diesen ihr Brot als französische Correspondenten in Handlungshäusern der Schweiz oder Frankreichs. Wenn in Frankreich Schriftsteller, die für eine Neugestaltung des höheren Unterrichtes plaidieren, wie Hugues le Roux, Gebhart, Lemaitre u. a., die den Cultus des Latein und das mit dem Baccalauréat verbundene Ansehen für die Inferiorität der Franzosen auf dem Gebiete der Sprachkenntnisse verantwortlich machen, die es verschulde, dass in den größten Handelshäusern Frankreichs die Correspondenten Österreicher oder Reichsdeutsche seien, so beweist dies wohl die Möglichkeit der Verwertung der praktischen Sprachkenntnisse im künftigen Berufe. — Den Weg, welchen Prof. Fuchs zur Erlernung des Vocabulars weist, kann ich nur als einen Umweg ansehen, und wenn er bedauert, dass der Lehrplan in das ‚Fahrwasser der Reform' gerathen sei, so vermisse ich dagegen darin ein

wesentliches Element der Reform, die ‚Anschauung'. Zwar haben die Schulbehörden mehreren Schulen Versuche mit dem ‚Unterrichte auf Grund der Anschauung' gestattet, doch würde die officielle Gutheißung dieser den Unterricht belebenden Methode den Lehrern und den Verfassern von Lehrbüchern, welche diese Methode zu handhaben verstehen, eine Stütze bieten. Jedenfalls vereinfacht die Benützung von ‚Wandbildern' die Vermittlung des fremden Sprachstoffes durch die Möglichkeit der directen Benennung der Gegenstände in der Fremdsprache. Die Grammatik finde ich im ‚Lehrplan' mehr als nöthig berücksichtigt, indem bereits für die V. Classe die ‚Zusammenfassung und Vertiefung der Syntax' und sogar die Behandlung der ‚selteneren (und singulären) Erscheinungen' vorgeschrieben ist. Nun kann den Fachmännern, welche die Entwicklung der französischen Sprache in den letzten 30 Jahren verfolgt haben, nicht entgangen sein, dass sie sich aus der grammatischen Zwangsjacke der akademischen Schule losgerissen und freier in ihren Bewegungen geworden ist, so dass namhafte französische Schulmänner als Grundsatz für das Ziel der Leistungen der französischen Schulen hinstellen, dass der Unterricht sich begnügen solle, die Schüler — mit Verzicht auf die akademische Correctheit — soweit zu führen, dass sie ihre Muttersprache so schreiben und sprechen könnten wie der durchschnittlich Gebildete. Wenn nun dem Franzosen ein ‚annehmbares Französisch' genügt, so ist die ausländische Schule umsomehr berechtigt, sich mit dem annehmbaren, von groben und sinnstörenden Fehlern freien Ausdrucke zu begnügen. Auf diese Weise könnte der grammatische Lehrstoff von manchem Ballaste befreit werden.

„Wenn Herr Dir. Fetter als einen Vorzug des Lehrplanes bezeichnet, dass er dem Lehrer große Freiheit lasse, so ist die Ausdehnung dieser auf die Wahl der ‚schriftlichen Arbeiten' zu wünschen. Bei der Mannigfaltigkeit der angeführten Aufgaben: ‚Dictate (auch freiere), Niederschreiben eines durchgearbeiteten Stückes, Beantwortung französischer Fragen, grammatische Umformungen, Übersetzungen aus der Unterrichtssprache ins Französische; Versuche in der Wiedergabe und freie Wiedergabe von Erzählungen, Inhaltsangaben von Lesestücken, Briefe' (im Französischen); dazu ‚Wiedergabe von kleineren Abschnitten aus der Lectüre, Verwandlungen erzählender Gedichte in Prosa, Dispositionen und Auszüge' (im Englischen) sollte dem Lehrer gestattet sein, sich nach seinem Standpunkte der Reform gegenüber für eine Auswahl aus dieser bunten Reihe zu entscheiden; wenn die Schüler abwechselnd alle diese Übungen treiben sollten, wie es mancher Director wohl auffassen wird, würden sie in keiner etwas Ersprießliches leisten. — Hinsichtlich der Lectüre nehme ich den Standpunkt ein, auf den Herr Landes-Schulinspector Kapp und Herr Dir. Fetter sich stellen: da heute der deutsche Schulbüchermarkt bereits mit etwa 2000 Autorentexten überschwemmt ist, so ist es nicht möglich, diese Flut zu einem ‚Canon' zu sichten, der auch nur einen Theil der Lehrer befriedigen könnte. — Gegen die gänzliche Abschaffung der Hausarbeiten, deren Nutzen Herr Landes-Schulinspector Kapp mit stichhältigen Argumenten verficht, bin auch ich; dagegen halte ich die Zahl der schriftlichen Arbeiten auch jetzt noch zu hoch gegriffen; der Gewinn, der aus diesen Übungen dem Schüler zufällt, wäre sicherer und bleibend, wenn deren geringere Ziffer gestattete, jede einzelne Arbeit durch eine

gründliche Correcturdurchnahme und durch das jedesmalige Constatieren dem Fortschritte der Gesammtheit dienstbar zu machen.

„Bezüglich der Vertheilung des grammatischen Stoffes befremdet die für die I. Classe erlassene Vorschrift ‚die I. Conjugation‘. Es scheint mir unmöglich, echtfranzösische — wenn auch einfache — Texte aus dem Anschauungskreise des Kindes aufzustellen, sowie Sprechübungen daran zu knüpfen, ohne die Schüler mit den Hauptformen von Verben vertraut zu machen, wie *prendre*, *comprendre*, *entendre*, *vendre*, *répondre*, *rendre*, *attendre*, *perdre*, *descendre*, *mettre*, *battre* einerseits, *finir*, *bâtir*, *nourrir*, *fournir*, *garnir*, *choisir*, *réjouir*, *fleurir* anderseits. Raum für die Einübung dieser unentbehrlichen Formen ließe sich durch die vom Hofrathe Dr. Mussafia angeregte Entlastung des Anfangsunterrichtes — etwa bis zur III. Classe — von dem nur literarisch zählenden *passé défini* leicht schaffen. Dass der Franzose dieses Tempus weder in der Conversation noch in dem socialen Schriftverkehre anwendet, lehren die alltägliche Beobachtung und eine an modernen französischen Conversationsstücken durchgeführte Statistik. Von 15 Theaterstücken der Neuzeit, die ich ad hoc durchlas, fand ich in zwei kein einziges, in den anderen 10—15 Präterita (und zwar zumeist das *subj. de l'imparfait* oder *du plus-que-parfait* im Munde von Höherstehenden). Wenn in französischen Schulbüchern das *passé déf.* in einzelnen Texten aufdringlich hervortritt, so ist es vom Verfasser zumtheil hineingezwängt worden. Wenn ich die eine sichere Aneignung der die Umgangssprache repräsentierenden Formen nur schädigende Erlernung des *passé défini* auf der Unterstufe für verfrüht halte, so gilt dies auch von der für die II. Classe normierten Forderung ‚das Wichtigste über das *imparfait* und *passé défini*‘. — Im vollen Einklange mit Herrn Landes-Schulinspector Kapp muss ich nach all meinen Erfahrungen die Zugrundelegung zusammenhängender Texte (Sprachstücke) im Anfangsunterrichte als eine wertvolle Errungenschaft der Reformbewegung anerkennen und würde die Rückkehr zu dem vom Prof. Fuchs gerühmten ‚Einzelsatz‘ als einen Rückschritt ansehen."

Herr Hofrath Huemer: „Ich muss auf ein paar Bemerkungen zurückgreifen, da ich hier wahrscheinlich der einzige bin, welcher die Verhältnisse am Gymnasium genauer kennt. Es wurde behauptet, dass bezüglich der Behandlung der Lectüre für die Realschulen ein anderer Vorgang vorgeschrieben ist als für die Gymnasien, indem an zusammenhängenden Stücken die Grammatik zu üben sei. Da muss ich nun darauf hinweisen, dass bereits 1887 in einem Ministerialerlasse für die Gymnasien die Forderung gestellt wurde, es seien in Hinkunft neben einzelnen Sätzen auch zusammenhängende Stücke, welche von Interesse wären, für die Einübung der Grammatik zu bieten. Die einzelnen Erscheinungen müssen so gründlich eingeübt werden, damit man es nicht mehr nothwendig hätte, in den oberen Classen darauf zurückzukommen. Später wurde im Jahre 1891 die Verfügung getroffen, die Lectüre in den Oberclassen habe sich hauptsächlich auf den Inhalt und nicht mehr auf grammatische Übungen auszudehnen. Danach ist der Vorgang beider Schulkategorien ganz gleich, nämlich in den unteren Classen gründliche Einübung der Grammatik an geeignetem Lesestoffe, in den oberen Classen Lectüre der Autoren mit Ausschluss grammatischen Details. Ich erlaube mir ferner anzuführen, dass

in den Instructionen speciell die Hölzel'schen Wandbilder empfohlen werden, nicht nur für das Französische, sondern auch für das Englische. Es wurde bei Besprechung des Deutschen gesagt, der Stoff sei in der I. Classe zu groß. Es entspricht aber ganz genau dem Vorgange an den Gymnasien. Hier wird es seit 12 Jahren in derselben Weise prakticiert, und bis in die jüngste Zeit ist von da aus keine Klage eingelaufen. Man kann wohl annehmen, dass, was am Gymnasium für vier Stunden vorgeschrieben ist, auch an der Realschule in derselben Zeit durchgeübt werden könne. Eine Thatsache aber, die nicht berührt wurde, ist es, dass die Zahl der englischen Arbeiten in der V. Classe zu hoch gegriffen ist. Im ganzen sind acht Schularbeiten vorgeschrieben. Das wurde wohl mit Absicht gemacht. Man dürfe nicht vergessen, dass die schriftlichen Arbeiten den größten Wert haben. Aber die Instructionen werden indes den Passus enthalten, dass bei schwierigen Unterrichtsverhältnissen die schriftlichen Arbeiten im zweiten Semester der V. Classe in der Weise zusammengelegt werden dürfen, dass drei der acht Schularbeiten mit je einem der drei vorgeschriebenen Dictate verbunden werden."

Herr Prof. Duschinsky: „Da die Zeit vorgeschritten ist, werde ich mich mit einigen losen Bemerkungen begnügen. Sowohl der Vortrag als auch die Discussion ist stark von der Sache abgewichen, denn es ist nur wenig vom Normallehrplane, dagegen viel von methodischen Fragen, die schon erledigt sind, die Rede gewesen. Wir alle sind einverstanden, wenn die wohlwollende Tendenz der Unterrichtsverwaltung, Lehrer und Schüler zu entlasten, anerkannt wird. Es ist jedoch zu fürchten, dass manche Bestimmung des Normallehrplanes diese Absicht durchkreuzt. Bei allen seinen Vorzügen ist der neue Normallehrplan in den gleichen Fehler wie der alte verfallen: das Lehrziel ist zu hoch gegriffen. Ich habe einen flüchtigen Vergleich zwischen den Lehrplänen der preußischen Realschulen und Realgymnasien und unserem neuen Normallehrplane angestellt und gefunden, dass das Lehrziel nahezu dasselbe ist, obzwar die Arbeitszeit hier und dort in keinem Verhältnisse steht. An preußischen Realgymnasien werden Latein, Deutsch, Französisch und Englisch in 100, an den Realschulen Deutsch, Französisch und Englisch in 96 Stunden gelehrt, während dem Deutschen, Französischen und Englischen an österreichischen Realschulen im ganzen 63 Stunden zugewiesen sind. Da die Unterrichtssprache bei uns wie in Preußen ziemlich gleichmäßig behandelt wird, so trifft der Nachtheil besonders die beiden fremden Culturspracben. Man vergleiche hier die Zahlen:

Tabelle 1.

		Französisch	Englisch
Österreich	Realschulen	28	9
Preußen	Realschulen	47	25
	Realgymnasien	31	18

Tabelle 2,
4 oberste Classen.

		Französisch	Englisch
Österreich	Realschulen	12	9
Preußen	Realschulen	17	16
	Realgymnasien	16	12

„Dieses Verhältnis verschiebt sich noch weiter zu unseren Ungunsten. wenn wir bloß die vier oberen Classen vergleichen. (Siehe Tabelle 2) Beachtet man weiter den Umstand, dass der Sprachunterricht an preußischen Schulen auf neun, bei uns aber auf sieben Jahrescurse vertheilt ist, so wird man sich billigerweise die Frage vorlegen, ob sich beiderlei Anstalten das gleiche Lehrziel stellen dürfen. Und doch decken sich nahezu die Endziele in Österreich und Preußen, die Classenziele aber sind bei uns, wie natürlich, erheblich höher. Gefordert wird in Preußen: ‚Verständnis der wichtigeren Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte und Übung im praktischen, mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache'; in Österreich: ‚Kenntnis der Formenlehre und Syntax, Lectüre aus hervorragenden Werken der französischen Literatur der letzten drei Jahrhunderte; einige Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der französischen Sprache'. Die Detailausführungen unseres Lehrplanes enthalten aber noch weitere Belastungen. Von der VI. Classe an werden bei uns biographische Notizen über die Autoren verlangt, der preußische Lehrplan sieht aber von einer solchen Forderung ab. Das ist ein außerordentlich gewichtiges Moment, denn es handelt sich nicht bloß um den Zeitverlust, den das Vortragen und Prüfen der Biographien verursacht, sondern um die Auswahl der Lectüre. Sollen Proben der hervorragenden Schriftwerke des 17., 18., 19. Jahrhunderts berücksichtigt werden, so muss man Werke lesen, die sich kaum für die Hebung der Sprachfertigkeit verwerten lassen. Das steht aber im Widerspruche mit der Weisung, dass Sprechübungen an die Lectüre anzuschließen seien. Und doch wird niemand von unseren Schülern die Analyse einer classischen Tragödie oder auch nur eine genauere Inhaltsangabe eines Actes verlangen! Es steht mir fern, die Meister der älteren Jahrhunderte geringer anzuschlagen als die modernen, aber die Literaturentwicklung, die Kenntnis der Grammatik und die praktische Ausübung gleichzeitig bei so kargem Zeitausmaße berücksichtigen wollen, ist ein Ideal. Man darf sich vollkommen einverstanden erklären mit den Zielen unseres Lehrplanes, nur haben sie die Nachtheile des Ideals, sie sind unerreichbar. Da heißt es Verzicht leisten; denn die Zeit fehlt uns, alle diese Vollkommenheiten zu erringen. Hat man in den oberen Classen mit drei Stunden zu wirtschaften, so muss man sich bescheiden, oder man wird sich zersplittern. Und es wäre besser, gleich von vornherein einen oder den anderen Wunsch fallen zu lassen, so weh das thut, denn nur so käme Wahrheit in unseren Unterrichtsbetrieb. Indes weiß ich nicht, ob es gut wäre, die Grammatik zu verkürzen, wie Herr Schulrath Bechtel will. Wenn man so kostbare Bestandtheile, wie die Tempuslehre, beschränkt, so bleibt von der Grammatik nur wenig Bildendes übrig. Ich gebe zu, dass das *passé défini* veraltet ist, aber es scheint mir verfehlt, dessen Gebrauch in Lustspielen und im Alltagsgespräche nachspüren zu wollen: denn dort kann man nur wenig Beispiele finden, da nach den akademischen Regeln das Perfectum gerade an seinem rechten Platze ist. In historischen Werken, Romanen, Novellen, Zeitungen dagegen bedienen sich die modernsten Schriftsteller dieser Zeitform; man lese nur Daudet, nicht zu reden von Paul Bourget.

„Es ist auch unleugbar, dass die Conjunctivform in der Umgangssprache allmählich abstirbt; aber die Schule darf sie darum nicht zu den Todten werfen. Die Grammatik ist kein Lehrgerüst, das abgebrochen werden kann,

wenn der Sprachbau aufgerichtet ist. Sie hat ihre eigene Daseinsberechtigung: sie erzieht den jungen Schüler im abstracten und logischen Denken und hat besonders für unsere Realschüler eine erhöhte Bedeutung. Die Realschüler haben tiefe innere Anschauungsbilder, aber sie werden nach der Natur der Gegenstände wenig geübt, diese Anschauungen in allgemeine Begriffe umzuformen. Sollte nun gar der Sprachunterricht es preisgeben, den reinen Gedanken zu pflegen und die Abstractionsfähigkeit der Köpfe zu erhalten, so würde dies bald als eine Lücke in der Realschulbildung empfunden werden. Nur soll die Grammatik nicht alles überwuchern, auch dürfen die Texte kein Anlass zu grammatischer Exegese sein. Ich bin mit dem Vortragenden einverstanden, dass es wünschenswert sei, ganze Werke zu lesen, da das Interesse der Schüler für einen zusammenhängenden Lesestoff ungleich reger ist als für bloße Bruchstücke. Für einen Canon kann ich mich allerdings nicht erwärmen. Es gibt viele gute und lesenswerte Bücher, zwischen denen die Wahl schwer fällt. Ich stelle nur eine Forderung an diese Werke, wofern ihr ethischer und literarischer Wert feststeht; dass sie sich zum Nacherzählen eignen und zum Sprechen anregen. Wir pflegen eine lebende Sprache, und die Möglichkeit einer Nachahmung muss wenigstens aus der Ferne geboten sein. Ich ziehe in der Schule Daudets ‚*Petit Chose*‘ der schönsten ‚*Oraison funèbre*‘ von Bossuet vor, obwohl sich der geistige Wert dieser Producte nicht miteinander vergleichen lässt, wenn man die Kunst der Darstellung und den Gedankeninhalt allein in Anschlag bringt. Indes glaube ich, dass die Schule, soweit dies thunlich ist, ihre Zöglinge anleiten soll, eine lebende Sprache thatsächlich zu benützen, und von diesem Gesichtspunkte aus wird man Texte wählen, die dem Ideenschatze der Schüler überlegen, aber nicht unnahbar sind."

Herr Dir. Fetter stellt den Antrag, dem Referenten den Dank für seine Ausführungen auszusprechen, die von ihm aufgestellten Thesen zur Kenntnis zu nehmen und mit Rücksicht auf die bereits vorgerückte Zeit die Versammlung zu schließen. Der Antrag wurde unter lautem Beifalle einstimmig angenommen.

D. Sitzungsbericht des Vereines „Mittelschule für Oberösterreich und Salzburg in Linz“.

(Mitgetheilt vom Schriftführer Supplenten Dr. A. Hackel.)

Erste Vereinsversammlung.

(Linz, 12. März 1899.)

Der Vorsitzende, Obmann Prof. Franz Lehner, begrüßt die Anwesenden, besonders die auswärtigen Mitglieder, und eröffnet die Versammlung mit einem Hinweise darauf, dass durch die vor kurzem erfolgte wohlwollende Entscheidung der hohen Unterrichtsbehörde über die Anrechnung der Supplentenjahre vielen der Anwesenden eine freudige Überraschung zutheil geworden sei.

Es erhielt hierauf Prof. Hermann Bauernberger (Collegium Petrinum) das Wort zu seinem angekündigten Vortrage:

„Die Kepler'schen Gesetze und die allgemeine Gravitation“.

Der Vortragende erwähnt mit einigen Worten den Unterschied der älteren und der neueren Methode der Physik an den Mittelschulen und erläutert die fünf Stufen des physikalischen Unterrichtes nach Müller-Pfaundler. Daran anknüpfend behandelt derselbe die drei Kepler'schen Gesetze und die allgemeine Gravitation. In den Lehrbüchern werden theilweise die Kepler'schen Gesetze mathematisch zu behandeln versucht, anderseits leitet man diese Gesetze aus dem Gesetze der allgemeinen Gravitation ab. Der erstere Weg ist nicht zu billigen, weil er analytische Kenntnisse voraussetzt, welche der Zeit nach erst später erworben werden können, der zweite Weg widerspricht der historischen und auch inneren Entwicklung der Gesetze. Der Vortragende empfiehlt die historische Behandlung dieses Themas und macht den Versuch zur Lösung dieser Aufgabe, wobei sich eine Anwendung der fünf Stufen ergibt.

Schon die Alten erkannten leicht, dass bei der (scheinbaren) Bewegung der Sterne um die Erde fast alle Sterne eine gleichmäßige Bewegung aufwiesen, nur einige wenige zeigten mit der Zeit eine Änderung ihrer Stellung zu den anderen. Oberflächliche Messungen ergaben, dass die Planeten, wenn sie nach einiger Zeit zu demselben Fixsterne zurückkehrten, nicht immer dieselbe Geschwindigkeit hatten (erste Ungleichheit) und dass sie sich auf ihrer Bahn sehr ungleichmäßig schnell bewegen; es kommen dabei Stillstände, ja sogar Umkehrungen vor (zweite Ungleichheit). Die Aufstellung eines Planetensystems musste beide Ungleichheiten in sich fassen. Ptolemäus stellt die Erde in den Mittelpunkt und nimmt elf concentrische Kugelschalen an, um die Erscheinungen des Himmels zu erklären. Heraklid u. a. sehen sich veranlasst, das sehr verworrene System der Epicyklen einzuführen. Doch mit alldem konnte nur die zweite, nicht aber die erste Ungleichheit erklärt werden. Einen gewaltigen Schritt nach vorwärts macht Kopernikus durch Aufstellung seines heliocentrischen Systems: er nimmt aber die Planetenbahnen kreisförmig an und kann deshalb auch nur die erste Ungleichheit in allerdings verblüffender Einfachheit klarlegen. Tycho de Brahe beschäftigte sich insbesondere viel mit dem Planeten Mars und machte Messungen mit aller möglichen Genauigkeit; aber auch ihm gelingt die Erklärung der ersten Ungleichheit nicht. Der Mangel liegt in der aprioristischen, aber durch nichts gerechtfertigten Ansicht, die Planetenbahnen müssten Kreise sein. 1601 wurde Kepler nach Prag berufen und trat das geistige Erbe Tychos an. Gestützt auf die Thatsache, dass von der Sonne aus gesehen die Planeten am größten erscheinen würden, wann sie sich am schnellsten bewegen, gewinnt er den Satz, dass bei jedem Planeten die Winkelgeschwindigkeit mit dem Quadrate der Entfernung multipliciert ein constantes Product gibt: $r^2 \varphi =$ const. (erstes Gesetz). Aus den berechneten Werten construierte Kepler die Bahn des Mars, und die erhaltene Linie erinnerte sofort an die Ellipse. Darauf gestützt stellte er das zweite Gesetz auf. Viele Arbeit (1596 bis 5. Mai 1618) machte ihm die Auffindung des dritten Gesetzes. Die Kepler'schen Gesetze beziehen sich auf jeden Planeten im einzelnen. Newton sucht ein gemeinsames Gesetz und findet im Jahre 1687 mit Hilfe des dritten Kepler'schen Gesetzes, dass für alle Planeten

$$\frac{K_c\, r^2}{M} \quad \text{(worin } K_c = \text{centripetale Beschleunigung)}$$

eine constante Größe ist, d. h. dass die Masseneinheit eines jeden Planeten von der Sonne mit derselben Kraft angezogen wird. Er vergleicht die Anziehung des Mondes zur Erde mit dem freien Falle auf der Erde und erhält gut stimmende Resultate. Nun macht aber Newton eine Hypothese, indem er diese Massenanziehung auf alle Körper ausdehnt, also auch auf je zwei Körper auf der Erde. Den Beweis für diese Annahme erbrachten Cavendish (5. August 1797 bis 23. Mai 1798), Maskelyne und Hutton (1774—1776).

Am Schlusse wies Redner noch hin auf die Berechnung des Planeten Neptun durch Leverrier (1846), als den augenfälligsten und schönsten Beweis für die Richtigkeit des allgemeinen Gravitationsgesetzes.

Der sehr interessante Vortrag wurde mit lebhaftem Beifalle aufgenommen und dem Redner vom Vorsitzenden der Dank ausgesprochen. Hierauf brachte der Vorsitzende mehrere geschäftliche Mittheilungen zur Kenntnis der Versammlung.

Er berichtet, dass der Ausschuss in Verfolgung des Antrages Prof. Lechthalers betreffend die Erlangung von Reisestipendien für die Pariser Weltausstellung bereits mit den Schwestervereinen „Mittelschule" und „Realschule" in Wien in Fühlung getreten sei. Die von Seite des Wiener Vereines „Mittelschule" an geeigneter Stelle unternommenen Schritte hätten freundliche Aufnahme gefunden, und es lasse sich eine günstige Erledigung der Angelegenheit erhoffen.

Der Vorsitzende richtet hierauf an die Versammlung die Frage, ob in dieser Angelegenheit von Seite des Vereines eine besondere Eingabe an das k. k. Unterrichtsministerium abgefasst werden solle. Nach einer längeren Debatte wird die Abfassung einer Eingabe beschlossen.

Der Vorsitzende gibt hierauf bekannt, dass Prof. Sewera in Ried im Namen seiner Collegen an den Verein eine Zuschrift gerichtet habe, in welcher der Gedanke angeregt wird, dass vom Vereine „Mittelschule für Oberösterreich und Salzburg" den hohen Behörden für die günstige Auslegung des § 10 der Gehaltsregulierungsgesetze der geziemende herzlichste Dank auszusprechen sei. Der Vorsitzende richtet an die Versammlung die Frage, ob sie mit diesem Vorschlage einverstanden sei, und wie derselbe ins Werk gesetzt werden solle.

Nach einer längeren Debatte wird beschlossen:

1. den Directoren der hiesigen Mittelschulen für ihre wohlwollende Befürwortung den Dank hier in der Sitzung auszusprechen (Geschieht);
2. an den Herrn Hofrath Schwammel eine Dankdeputation zu entsenden;
3. im Einverständnisse mit den übrigen österreichischen Mittelschulvereinen Sr. Excellenz dem Herrn Unterrichtsminister, ferner dem Herrn Sectionschef Ritter v. Hartel und dem Herrn Hofrath Huemer durch Entsendung einer Deputation den Dank aussprechen zu lassen.

Der Obmann gibt ferner bekannt, dass Herr Schulrath Dir. Pindter sich bereit erklärt habe, demnächst unter Heranziehung von Schülern der II. Realschulclasse einen praktischen Vortrag über das abgekürzte Rechnen abzuhalten. Herr Dir. Palm (Ried) beantragt, zu diesem Zwecke die Vereinsversammlung in einem Schulhause, und zwar am Vormittage eines schulfreien Tages abzuhalten. Dieser Antrag wird angenommen.

Da kein weiterer Antrag gestellt wird, so schließt der Vorsitzende die Versammlung.

E. Sitzungsberichte des Vereines „Bukowiner Mittelschule" in Czernowitz.

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. Josef Bittner.)

Fünfundfünfzigste Vereinsversammlung.

(17. December 1898.)

Anwesend sind 38 Mitglieder, darunter als Vertreter der hohen Regierung der Landesregierungsrath Dr. Baron Schwind, ferner der Landes-Schulinspector Dr. Tumlirz, die Directoren Regierungsrath Klauser Mandyczewski und Faustmann und mehrere Herren aus Radautz.

Der Obmann begrüßt die erschienenen Mitglieder, meldet den Supplenten am Staats-Untergymnasium in Czernowitz Hilarion Tofan als neues Mitglied an, gibt den Einlauf bekannt, hebt mit hoher Befriedigung hervor, dass aus Anlass des Regierungsjubiläums Sr. k. und k. Apostolischen Majestät auch dem bis dahin mit Ehren wenig bedachten Mittelschullehrstande mehrfache Auszeichnungen zutheil geworden sind, zu denen wir auch mehrere Mitglieder unseres Vereines beglückwünschen können, und erwähnt schließlich mit Bedauern, dass die Supplenten aus diesem Anlasse nicht auch mit der Erinnerungsmedaille bedacht worden sind.

Prof. Cornel Kozak, welcher hierauf das Wort zu seinem Vortrage:

„Reiseskizzen aus den Alpen"

erhält, entfaltet vor dem geistigen Auge der dankbaren Zuhörer die Wunder der österreichischen Alpenwelt, besonders der Stilfserjochstraße und des Salzkammergutes und mag wohl mit seinem dem großen Briten entlehnten und variierten Satze: „Thu Geld in deine Taschen — und reise" in manches Zuhörers Brust ein wehmüthiges Gefühl deshalb hervorgerufen haben, weil die eigenen Mittel nicht hinreichen, um den wohlgemeinten Rath ausführen zu können.

Reicher Beifall der Versammlung und der herzlichste Dank des Obmannes, den er im Namen des Vereines ausspricht, lohnen die Ausführungen des Referenten.

Trotz der vorgerückten Stunde versteht es der weiter vorgemerkte Redner, Regierungsrath Heinrich Klauser, in einem freien Vortrage die Aufmerksamkeit der ganzen Versammlung nahezu $^3/_4$ Stunden zu fesseln.

Unter dem bescheidenen Titel:

„Kleine Reisenotizen"

führt der Vortragende vielfach unterstützt durch photographische Aufnahmen die Prachtbauten Berlins und seiner Umgebung, Hamburgs und Dresdens vor, schildert in lebendiger Weise die Erlebnisse auf der Reise nach und von Helgoland und den Aufenthalt auf dieser Insel, wo er mit vielen anderen Erholung von der anstrengenden Berufsarbeit während des Schuljahres gesucht und auch gefunden hat. Nebenbei erwähnt er auch die Gehaltsverhältnisse der Mittelschulprofessoren und -Directoren in Deutschland, welche trotz der bei uns jüngst erfolgten Gehaltsaufbesserung noch immer bedeutend günstiger sind als die unserigen.

An dem darauffolgenden **Festabende** zu Ehren der ausgezeichneten Vereinsmitglieder, des Regierungsrathes Heinrich Klauser, des Gewerbeschul-Dir. Karl Romstorfer, der Proff. Dr. Anton Polaschek und

Anton Romanowski, nahmen fast alle Mitglieder der Czernowitzer Lehranstalten und die Radautzer Gäste theil. (Dir. Romstorfer war dienstlich verreist und mithin am Erscheinen verhindert.)

Prof. Norbert Schwaiger beglückwünscht im Namen des Vereinsausschusses und des Vereines die genannten Herren zu den empfangenen Allerhöchsten Auszeichnungen, hebt in kurzen Worten die Verdienste hervor, welche sich jeder der Gefeierten in seinem Wirkungskreise erworben hat, und schließt mit dem Satze: Es möge allen beschieden sein, noch recht viele Jahre zum Wohle der Schule und des Landes segensreich wirken zu können.

Regierungsrath Klauser dankt im eigenen Namen wie im Namen der mitausgezeichneten Collegen für die Glückwünsche des Vorredners, bezeichnet die Auszeichnung, die ihnen durch die Gnade Sr. Majestät zutheil geworden ist, nicht als Auszeichnung für ihre Person, sondern als Auszeichnung für den Stand, dem sie angehören, und bringt dem Förderer alles Guten und Schönen, dem Schöpfer des modernen Schulwesens, Seiner Majestät dem Kaiser, den ehrerbietigsten Dank dar.

In zweiter Reihe dankt er denjenigen Herren, denen die oberste Leitung des Bukowiner Schulwesens in die Hände gelegt ist, dem administrativen Referenten bei der k. k. Landesregierung Landesregierungsrath Dr. Baron Schwind und dem Landes-Schulinspector Dr. Karl Tumlirz und bittet sie, das Schulwesen der Bukowina in gleicher Weise auch fernerhin zu fördern und zu unterstützen.

Landesregierungsrath Dr. Baron Schwind will ebenfalls diese Auszeichnungen als Auszeichnung des Lehrstandes angesehen wissen; denn wir alle, so fährt der Redner fort, arbeiten und streben nach demselben Ziele. Über den Erfolg entscheiden aber schließlich mancherlei Umstände, und nicht immer ist es klar, wie viel der eine, wie viel der andere dazu beigetragen hat.

Dieses Ziel ist Hebung des Wissens und Förderung der Jugend, der Zukunft des Staates. Damit nun der Erfolg auch wirklich eintrete, müssen alle einheitlich wirken; kleine Differenzen, die bestehen, müssen ausgeglichen oder in den Hintergrund gedrängt werden.

Da ein wesentlicher Factor zur Förderung dieser Einheit die „Mittelschule" ist, erhebt der Redner sein Glas auf das Blühen und Gedeihen der „Mittelschule".

Landes-Schulinspector Dr. Tumlirz knüpft an die Worte des Vorredners, „seines Mitarbeiters auf dem Felde des Bukowiner Mittelschulwesens", an und gibt seiner hohen Befriedigung Ausdruck, dass der Mittelschullehrstand der äußeren Ehre und Auszeichnuug von Allerhöchster Stelle für würdig befunden wurde.

„Das Standesinteresse erfordert es," so sagt der Redner unter anderem, „dass jeder einzelne das Beste leiste, was er kann, und sein geistiges Können auch zur vollen Geltung bringe, wenn auch nicht sosehr nach außen hin, so doch im Dienste der Schule, der heranwachsenden Jugend. Je bedeutender das Wissen und Können jedes einzelnen Lehrers ist, desto größer wird der Einfluss des ganzen Standes auch nach außen hin, desto seltener werden die Angriffe gegen ihn sein. Das stille, dem lauten Markte des Lebens entrückte Wirken des Lehrstandes bringt es leicht mit sich, dass die Bedeutung

desselben in der Öffentlichkeit verkannt, vielfach nur nach der einseitigen Meinung des Schülers beurtheilt wird. Was wunder, wenn man auf diese Weise mehr von den Schwächen der Lehrer als von ihrem Wissen und ihrem Können hört! Die Allerhöchsten Auszeichnungen der jüngsten Zeit haben aber der Öffentlichkeit gezeigt, dass die Thätigkeit des Lehrers die verdiente Würdigung findet, und dass es auch dem Lehrstande beschieden ist, an den äußeren Ehren theilzuhaben."

Am Schlusse seiner längeren Rede erhebt der Redner sein Glas auf die Hebung des Standesbewusstseins der Mittelschullehrer, auf die Hebung der Tüchtigkeit und Leistungsfähigkeit des Mittelschullehrstandes.

Der Obmann Dr. Polaschek dankt den beiden Vorrednern für die Worte der Anerkennung, skizziert, was der Verein in den sechs Jahren seines Bestandes geleistet hat, wovon die Zeitschrift „Mittelschule" Zeugnis ablegt, erwähnt, was der Verein auch in Zukunft zu leisten haben wird, nämlich fortzufahren auf dem eingeschlagenen Wege, der von so berufener Stelle als richtig bezeichnet wurde, und dankt zum Schlusse besonders den Directoren, deren wohlwollender Antheilnahme der Verein sich erfreuen dürfe, und bittet dieselben um weitere Förderung der Vereinsinteressen.

Dir. Mandyczewski erwidert im Namen der Directoren und rühmt die Verdienste, die sich die Leiter des Vereines um denselben erworben haben.

Prof. Dr. Rump rühmt in seiner Rede die große Collegialität der Bukowiner Mittelschullehrer und wünscht, dass diese auch fernerhin nicht nur Bestand habe, sondern wachse und sich stärke fort und fort.

Im weiteren Verlaufe des Abends beglückwünscht noch Dr. Spitzer aus Radautz den Regierungsrath Klauser im Namen des Radautzer Gymnasiums, dessen Vorstand der Gefeierte mehrere Jahre war, Supplent Jaskulski namens der „Jugend" des Czernowitzer Gymnasiums, Prof. Bumbacu in rumänischer und Szpoynarowski in ruthenischer Sprache im Namen ihrer Connationalen.

Die Reden der beiden letztgenannten Herren veranlassten den Herrn Landesregierungsrath Dr. Baron Schwind und den Landes-Schulinspector Dr. Tumlirz, ihre Stellung zu den Landessprachen, deren Wichtigkeit beide hervorheben, zu präcisieren. Im besonderen weist der Landes-Schulinspector darauf hin, dass er es als seine Hauptaufgabe betrachte, dafür zu sorgen, dass neue Organisationen nicht auf Sand, sondern auf festen Grund gebaut werden. Zuerst müssen die Vorbedingungen eines gedeihlichen Unterrichtes, tüchtige Lehrer und gute Lehrbehelfe geschaffen werden, und sei einmal das erreicht, dann werde die Weiterführung des Baues vor jedem Unfalle gesichert sein.

Ferner sprachen noch Prof. Kobylański und Prof. Kozak. Regierungsrath Klauser dankte den Vorrednern Dr. Spitzer, Prof. Bumbacu, Szpoynarowski und Jaskulski und erhob sein Glas auf das Gedeihen der Schwesteranstalt, des Gymnasiums in Radautz. Auch Prof. Bumbacu ergriff nochmals das Wort und schilderte die Thätigkeit der hohen Regierung und besonders des Herrn Landes-Schulinspectors in der Angelegenheit der rumänischen Lehrbücher für die Suczawer rumänischen Parallelclassen und spendete derselben uneingeschränktes Lob.

Sechsundfünfzigste Vereinsversammlung.

(14. Januar 1899.)

Anwesend 24 Mitglieder, darunter Landes-Schulinspector Dr. Karl Tumlirz, die Directoren Regierungsrath Klauser, Mandyczewski, Faustmann und Dr. Frank.

Der Obmann begrüßt die anwesenden Mitglieder, meldet als neueingetretene Mitglieder den Realschullehrer August Lutz der hiesigen Oberrealschule und den Supplenten Radu Sbiera des Czernowitzer Obergymnasiums an und eröffnet nach Verlesung des Einlaufes und Mittheilung geschäftlicher Agenden des Vorstandes die Debatte über den Vortrag des Prof. Friedrich Loebl: „Der lateinische Unterricht auf der Unterstufe". Randbemerkungen zu O. Jägers Buch „Lehrkunst und Lehrhandwerk" (S. 5 ff.) und bemerkt, dass O. Jäger (vgl. S. 20) gewiss über das Ziel schießt, wenn er von der Benützung der Portraits antiker Personen nichts wissen will, weil sie eben zumeist unecht seien. Die Echtheit sei hier gewiss nicht Hauptsache, aber den Schülern werde zum Bewusstsein gebracht, auf welche Weise ein Künstler die Charaktereigenthümlichkeiten einer bestimmten Person, z. B. des Homer oder Demosthenes, zum Ausdrucke gebracht hat.

Im weiteren Verlaufe seiner Ausführungen gibt der Obmann den gegenwärtigen Stand der Frage über den Gebrauch der Anschauungsmittel für die Lectüre an, tritt für den intensiven Gebrauch derselben ein und verlangt, dass die Schüler — wenn auch nur gelegentlich, denn zur Systematik fehle die nöthige Zeit — Unterweisung darüber erhalten, dass sie das wirklich sehen lernen, was sie sehen sollen.

Er wünscht, dass in den Classenzimmern die jeweilig in Betracht kommenden Bilder aufgehängt, nach einiger Zeit wieder entfernt und durch neue ersetzt werden, an deren Stelle nach Verlauf einiger Zeit wieder die alten gebracht werden müssen, damit der Schüler nicht abgestumpft werde und die Bilder ganz unbeachtet lasse. Die Wiederholung der Serien auf der höheren Stufe desselben Schülermaterials verstehe sich von selbst. Der Lehrer hätte, wenn nothwendig, die Bilder kurz zu erklären und dadurch einer irrigen Anschauung der Schüler vorzubeugen. Diese Erklärung werde ein geringes oder oft gar kein Zeitmaß erfordern, wenn den Bildern eine kurze, klare Legende, die das Wichtigste enthalte, beigegeben werde. Sehr instructiv sind passende Classikerstellen, so z. B. zu dem bekannten Odysseus aus dem *braccio nuovo* das berühmte „κύκλωψ, τῆ, πίε οἶνον" (Od. IX, 347). So mache es besonders A. Herzog (Tauberbischofsheim), der dem Redner eine ganze Reihe hektographierter Bilder zur Einsicht sandte, die er den Schülern in die Hand gebe. Das Hektographieren sei freilich nicht mehr nöthig, weil seither das Anschauungsmaterial sich ungeahnt entwickelt habe. Darüber werde er übrigens vielleicht ein andermal im Zusammenhange sprechen. Ebenso verlangt er, dass in den Lexica, wenn Bilder aufgenommen werden, nicht einfach gesagt werde, das nebenstehende Bild ist nach dem oder jenem Originale angefertigt, sondern dass eine Erklärung des Bildes aufgenommen werde.

Zum Schlusse seiner Ausführungen verweist er noch auf die Bilder in der Culturgeschichte, die doch niemand werde missen wollen, und auf

den Gebrauch der Atlanten in der Geographie, die auch unnütz wären, wenn die Schüler nicht zum richtigen Gebrauche derselben angeleitet würden.

Auch die anderen Mitglieder, welche sich zu diesem Punkte zum Worte melden (Dr. Perkmann, Kobylański und Dr. Rump), treten für den Gebrauch der Illustrationen ein, wenn sie auch zumtheil wie Dr. Perkmann anderer Ansicht sind als der Obmann. Dr. Perkmann wünscht nämlich seltenen Gebrauch derselben im Untergymnasium und begnügt sich bei der Lectüre des Nepos und Cäsar mit Bildern, die sich auf die Kriegsalterthümer beziehen, indem er gleichzeitig hervorhebt, dass den Schülern das Verständnis für Portraits noch fehle.

Der Redner verlangt unter anderem, dass die Bilder in möglichst großem Formate den Schülern vorgezeigt werden, da kleine Photographien für dieselben wertlos seien, und dass von Monumentalbauten Abbildungen nach Reconstructionen und nicht Aufnahmen nach der Natur gebraucht werden, da diese meistens bloß Trümmerhaufen bieten, mit denen der Schüler nichts anzufangen wisse.

Prof. Vicol erklärt sich mit den Bemerkungen über die Behandlung der Nepos-Lectüre (S. 20) in den Hauptpunkten einverstanden, weist dann in einleitenden Bemerkungen auf die Bedeutung hin, welche die richtige Behandlung der Nepos-Lectüre nicht bloß für das Jahrespensum der betreffenden Classe, sondern überhaupt für das Studium der classischen Sprachen am Gymnasium hat, und führt in längerer Rede etwa Folgendes aus:

Bei der Classikerlectüre handelt es sich um Aneignung der Vocabeln, um Betrieb der Grammatik (Commentar) und um die Übersetzung.

Wie die Schüler sich die Vocabeln am leichtesten aneignen können, ist eine noch ungelöste Streitfrage. Die alte Methode, dass der Lehrer ohne irgend eine Erklärung und Vorbereitung eine Partie des Autors zur Vorbereitung aufgab, ist wohl mit Recht abgethan; denn sie hatte zur Folge, dass zwei oder drei Schüler sich der mühevollen Arbeit der Präparation unterzogen, die anderen von ihnen abschrieben. Selbst die besten Schüler konnten oft, weil sie die Stelle nicht verstanden, der Aufgabe mit eigener Kraft nicht gerecht werden und griffen zu anderen verpönten Hilfsmitteln.

Nicht viel besser wurde es, als von der Unterrichtsbehörde die sogenannte Vorpräparation gefordert wurde.

Die meisten Lehrer glaubten dieser Pflicht genügezuleisten, wenn sie einige Minuten zu Beginn oder am Ende der Lehrstunde dazu benützten, um einzelne Stellen, die besondere Schwierigkeiten bieten, herauszunehmen und flüchtig zu erklären. Der Erfolg musste ein ungünstiger sein; denn es war nur wenigen befähigteren Schülern möglich, dem vorbereiteten Lehrer bei seinen Ausführungen zu folgen.

Man gelangte dann zu der gemeinsamen Präparation, für welche auch Prof. Loebl eintritt. Bedenklich scheint mir nur sein Zusatz: „ohne Wörterbuch in der Hand des Schülers". Wie sollen sich die Schüler dann die Vocabeln aneignen? Wenn Prof. Loebl meint, er lasse die Schüler die Bedeutung oft errathen oder er theile sie ihnen mit, dictiere sie am Ende der Stunde in das Tagebuch, woraus die Schüler sie zuhause ins Präparationsheft einzutragen haben, so ist dabei zu bedenken, dass dieser Vor-

gang zuviel Zeit, nicht etwa zehn Minuten, sondern oft eine Viertel-, ja eine halbe Stunde in Anspruch nehmen wird, so dass die Lectüre nur langsam fortschreiten kann.

Meiner Ansicht nach müssen Hilfsmittel geschaffen werden, damit diese Zeit der Lectüre könne erhalten bleiben. Da beim Dictieren Schreibfehler gemacht werden, so muss der Schüler ein Wörterbuch in der Hand haben. Es fragt sich nun, was für ein Wörterbuch man dem Tertianer in die Hand geben soll.

Von den dickleibigen Wörterbüchern wird man wohl absehen müssen, und von den Specialwörterbüchern warnen mit vollem Rechte die Instructionen. Bei der Anlage der meisten dieser Specialwörterbücher kümmern sich die Schüler nicht um die Grundbedeutung des Wortes, sondern sie suchen einfach die betreffende Stelle auf und übertragen die Übersetzung (die ja meistens hinzugefügt ist) in ihre Präparationshefte.

Eine ehrenvolle Ausnahme macht das Prammer-Polaschek'sche Wörterbuch zu Cäsar, welches von der Grundbedeutung ausgeht, den Bedeutungswandel, soweit er für diese Stufe nothwendig ist, anführt und nur in seltenen Fällen die Stellen mit ihrer Übersetzung aufgenommen hat.

Die Erweiterung des Phrasenschatzes muss schon von der III. Classe unbedingt auf rationeller Basis erfolgen. Das Aufschreiben der Vocabeln und Phrasen darf nicht dem Zufalle überlassen werden. Das Verständnis der Sprachgesetze muss schon im Untergymnasium in Umrissen abgeschlossen, das ganze Gebiet der Wortbildung und Bedeutungslehre in der IV. Classe durch die Etymologie erschlossen werden. Dies alles kann nur durch eine gemeinsame Präparation des Lehrers und der Schüler erreicht werden.

Um den üblen Folgen des Gebrauches der Speciallexica vorzubeugen, wurden von Perthes, nachher von Rothfuchs Wörterverzeichnisse zum Gebrauche der Schüler herausgegeben. Auch von Golling wurde ein solches Wörterverzeichnis zu den Memorabilien und zu den *Vitae Nepotis* verfasst, das aber meiner Ansicht nach wertlos ist. Besser sind und vorderhand das Beste die Präparationen, die von Kraft und Ranke in Deutschland zu allen Schriftstellern herausgegeben werden.

(Der Redner bespricht die Einrichtung dieser Präparationen ausführlich.)

Die sprachliche und sachliche Erklärung ist nach Ansicht des Redners Sache des Lehrers. Er bemerkt, dass die darauf bezüglichen Fußnoten in den Ausgaben von Kraft-Ranke zu spärlich ausgefallen seien, besonders in dem Falle, wenn die Anfangslectüre einem jungen Lehrer anvertraut ist. Weiter verlangt er eine möglichst wortgetreue Übersetzung, die bei gemeinschaftlicher Arbeit zu corrigieren ist.

Am Schlusse seiner Ausführungen fasst er als seine Forderung zusammen: Der Schüler habe selbst die Vocabeln aufzusuchen und in das Heft einzutragen. Die Phrasen müssen aber unter Anleitung des Lehrers nach bestimmten Gesichtspunkten, z. B. nach sprachlichen oder sachlichen, zusammengestellt werden. Die Lectüre des Nepos und Cäsar in der IV. Classe seien gemeinschaftliche Arbeit, aber nicht „ohne Wörterbuch", sondern mit Behelfen, wie sie die Ausgaben von Kraft-Ranke bieten.

Landes-Schulinspector Dr. Tumlirz, der hierauf das Wort ergreift, führt zunächst den hie und da beobachteten Misserfolg in der Philologie

auf den Umstand zurück, dass noch viel zu viel geprüft und zu wenig unterrichtet wird, und wünscht, dass auch der Philologe etwa die erste Hälfte der Stunde auf das Prüfen verwende und die zweite Hälfte zur Durchnahme der neuen Lection. Diese Vorbereitung sei aber nicht eine oberflächliche, sondern eine gründliche Durcharbeitung des neuen Lehrstoffes nach dem Vorgange, den die Mathematiker einschlagen. Bei dieser Arbeit zeigt sich recht deutlich, was die Schüler können, und hier kann sich der Lehrer am besten Sicherheit verschaffen, ob und welche Vocabeln und grammatische Regeln den Schülern unbekannt sind.

In Bezug auf die in Behandlung stehende Frage, ob ein Wörterbuch in den untersten Classen zu gebrauchen sei oder nicht, neigt er sich der Ansicht hin, dass Vocabelverzeichnisse ganz am Platze sind. Allzufrüh kann man doch die Schüler nicht nöthigen, ein Wörterbuch zu gebrauchen, weil ihnen das Sprachgefühl noch fehle, das sie zum richtigen Gebrauche des Wörterbuches befähigen würde.

Dr. Perkmann will in der III. und IV. Classe noch die Specialwörterbücher gebraucht wissen, verlangt aber in der V. Classe die Anschaffung eines großen Wörterbuches. Ebenso könne man sich im Griechischen bei der Lectüre des Xenophon mit dem Schenkl'schen Wörterbuche begnügen. Vom zweiten Semester an solle aber der Schüler schon ein größeres Wörterbuch in den Händen haben, da das Wörterverzeichnis von Scheindler den Schüler fast jeder Arbeit enthebt.

Die weitere Debatte, an der sich Landes-Schulinspector Dr. Tumlirz und die Proff. Vicol, Dr. Perkmann, Loebl und der Obmann betheiligten, drehte sich um die Frage, ob die „Bukowiner Mittelschule" eine Resolution in Betreff der einzelnen besprochenen Punkte fassen solle oder nicht.

Man einigte sich schließlich dahin, dass man von der Fassung einer Resolution absehen solle, damit nicht die individuelle Lehrfreiheit beeinträchtigt werde.

Hierauf entwickelt sich im Anschlusse an Loebls Bemerkung (S. 8) „Die beste Methode . . . ." eine längere Debatte über den Wert der „sogenannten" deductiven und inductiven Methode. An derselben betheiligen sich der Landes-Schulinspector Dr. Tumlirz, der Obmann, der Referent Prof. Loebl, Dr. Perkmann, Dr. Rump und andere.

Landes-Schulinspector Dr. Tumlirz verlangt unter anderem, dass man in den untersten Classen sich mit den in der Classikerlectüre vorkommenden Formen begnüge, diese aber durch mannigfache Übungen, Variationen u. s. w. zum festen Besitzthume der Schüler mache. Von den diesen Formen zugrunde liegenden ursprünglichen Formen wäre besser ganz abzusehen.

Obmann Dr. Polaschek will auf die Grundformen nicht ganz verzichten, besonders dann, wenn in der Unterrichtssprache analoge Formen vorkommen, wie *honos, honoris, Verlies, verlieren.* Freilich dürfe nicht, wie ja Extreme überall vorkommen, die Ableitung zur Haupt-, die Gebrauchsform aber zur Nebensache werden.

Prof. Loebl wünscht, dass die Verfasser der Übungsbücher von dem Verbum, in dem ein ganzer Satz enthalten ist, ausgehen, dann zum Substantiv, zum attributiven, zum prädicativen Adjectiv u. s. w. fortschreiten mögen, während die meisten Übungsbücher vom Substantiv aus-

geben, die Casus in bunter Reihenfolge behandeln, attributives und prädicatives Adjectiv gleichzeitig bieten und überhaupt ein systematisches Fortschreiten vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichteren zum Schwereren vermissen lassen.

Prof. Dr. Perkmann tadelt an den Übungsbüchern, dass sie in den deutschen Übungssätzen neue Wörter bringen, und verlangt, dass in diesen Sätzen nur das aus den lateinischen Übungssätzen bekannte und schon eingeübte Wortmaterial verwendet werde.

Dir. Faustmann wünscht hierauf eine Debatte über die Hausarbeitenfrage und über die Vertheilung des Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Abschnitte des Semesters: aber wegen vorgerückter Zeit (die Debatte währte über drei Stunden) wird die Fortsetzung auf die nächste Sitzung verschoben.

Siebenundfünfzigste Vereinsversammlung.

(13. Februar 1899.)

Anwesend 48 Mitglieder, darunter die Landes-Schulinspectoren Dr. Vysloužil und Dr. Tumlirz, die Directoren Regierungsrath Klauser, Schulrath Isopescul, Mandyczewski, Faustmann und Dr. Frank und mehrere Herren aus Radautz.

Neu aufgenommen wird Prof. Hugo Soyka vom Staatsgymnasium in Radautz.

Nach Begrüßung der zahlreichen Versammlung und Mittheilung des Einlaufes von Seite des Obmannes Dr. Polaschek erhält das Wort Prof. Joh. Skobielski zu dem angekündigten Vortrage:

„Theodor Graf Heusenstamm, ein österreichischer Dichter".

Der Vortragende bemerkt in einleitenden Worten, er sei durch die Bemerkung bei einem Gedichte des polnischen Dichters Mickiewicz auf den Dichter aufmerksam gemacht worden und habe sich die bei Braumüller erschienenen Werke kommen lassen. (Der I. und VI. Band, die auch die Biographie des Dichters enthalten sollen, sind noch nicht erschienen.)

Prof. Skobielski entwirft hierauf auf Grund der vorliegenden Gedichte Heusenstamms eine Skizze seines Lebensganges (1802 bis 1886) und einer Charakteristik und bringt auch eine größere Anzahl der Gedichte desselben zur Verlesung. Nachdem er unter dem Beifalle der Zuhörer geschlossen und der Obmann ihm im Namen des Vereines herzlichst gedankt hatte, wurde die Debatte über Loebls Vortrag wieder aufgenommen.

Zunächst erhebt sich Dir. Mandyczewski, um im Namen der Realschule gegen die Bemerkungen Loebls (S. 6) Stellung zu nehmen, und wünscht nach Begründung seines Vorganges die Annahme folgender Resolution: „Die ‚Bukowiner Mittelschule' erklärt sich mit den daselbst ausgesprochenen Gedanken ‚Aus diesen mit felsenfester Überzeugung . . . .' nicht einverstanden", lehnt dabei eine Debatte über den Wert der gymnasialen oder realen Richtung ab.

Nach einer aufklärenden Bemerkung des Obmannes, dass es nicht angehe, aus irgend welchen Gründen gerade im Vereine die Freiheit des Wortes zu unterbinden, entwickelt sich eine lebhafte Debatte, aus der hier die Bemerkung Loebls ihren Platz finden möge, dass er in seinem

Vortrage lediglich der Pflicht des Referenten nachgekommen sei und nie die Absicht gehabt habe, jemandem zu nahe zu treten.

Regierungsrath Klauser erklärt, einen Ausspruch Goethes variierend, wir sollten nicht streiten, welche von beiden Schulen die bedeutendere ist, sondern sollten uns freuen, dass wir zwei so tüchtige Anstalten besitzen.

Die meisten anderen Redner (Dir. Faustmann, Dr. Perkmann, Schulrath Isopescul, Norb. Schwaiger) haben entweder den aggressiven Charakter in den angefochtenen Bemerkungen gar nicht gefunden, oder sie haben diese Ausdrücke als Äußerungen O. Jägers aufgenommen, dem ja doch auch das Recht der freien Meinungsäußerung zukomme, und beantragen, nach der oben angeführten Auseinandersetzung Loebls von allen Weiterungen abzusehen. Mehrfach wird auch der Wunsch ausgesprochen, es mögen diese Bemerkungen nicht die Veranlassung bilden zu einem Bruche der Harmonie, die bis jetzt in erfreulicher Weise zwischen den Vertretern des Gymnasiums und der Realschule in unserem Vereine geherrscht haben.

Prof. N. Schwaiger warnt vor allzuweit gehender Scrupulosität, da sonst jedes freie Wort in der „Mittelschule" unterbunden würde.

Schließlich bemerkt Landes-Schulinspector Dr. Tumlirz, dass die heftigen Angriffe gegen die eine oder die andere Richtung hierin meist ihren Grund haben, dass die Vertreter der einen Richtung zu wenig Einsicht in das Wesen der anderen haben. Übrigens seien die citierten Bemerkungen O. Jägers nicht auf die österreichische Realschule gemünzt. Seine Ausführungen schließt er mit dem Antrage zur Annahme folgender Resolution:

„Die ‚Bukowiner Mittelschule' spricht im Gegensatze zu den S. 6 des Loebl'schen Vortrages citierten Äußerungen O. Jägers die Ansicht aus, dass die österreichische Realschule ebenso ein wissenschaftliches Interesse verfolgt wie das Gymnasium." (Dieser Antrag wird einstimmig angenommen.)

Dir. Faustmann kommt hierauf auf die bereits in der vorigen Sitzung angeregte Frage nach der Vertheilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Zeitabschnitte des Semesters zurück. Er wolle, sagt er, sich nicht zum Verfechter der Anordnung, in einem der Schulbehörde vorzulegenden Ausweise den Lehrstoff schon zu Beginn des Semesters im vorhinein auf die einzelnen Conferenzperioden fest zu vertheilen, aufwerfen, doch erscheine ihm eine Vertheilung desselben und der Entwurf eines als beiläufige Richtschnur dienenden Arbeitsplanes, den sich jeder Lehrer für sich anlegt, sehr wichtig, da sonst, wie wir alle wüssten, in einzelnen Fächern, wie in Physik, Geschichte u. a. mitunter ganze Partien wegen Mangels an Zeit nicht behandelt werden könnten. Es möge dann, wenn nicht der gesammte Lehrstoff behandelt werden könnte, das Minderwichtige ausgeschieden werden, damit Raum für das Wichtigste geschaffen werde.

Aus diesem Grunde möge auch in der lateinischen Grammatik (analog in der griechischen) das verzeichnet werden, was für die Lectüre des Nepos, beziehungsweise der Memorabilia und des Cäsar unbedingt nothwendig ist, wie er es in diesem Jahre an seiner Anstalt habe durchführen lassen, damit dieses immer und immer wieder schon von der I. Classe an eingeübt werden könne.

In der folgenden Debatte, an der sich Dir. Mandyczewski, der Obmann und die Proff. Kozak, Skobielski, Loebl, Dr. Rump und Jaskulski betheiligen, werden treffende Gründe für die Eintheilung, aber ebenso auch gegen eine, zumal mechanische, Vertheilung des Lehrstoffes vorgebracht.

Schließlich ergreift Landes-Schulinspector Dr. Tumlirz das Wort zur Information der ihm unterstehenden Lehrpersonen und erklärt, dass mit der Anordnung, die Lehrstoffvertheilung gleich zu Beginn des Semesters vorzunehmen, nur das bezweckt sei, was Dir. Faustmann in seinen Ausführungen verlangt habe. Könne ein Lehrer in der Conferenzperiode den für dieselbe bestimmten Lehrstoff nicht bewältigen, so solle das für ihn ein Fingerzeig sein, bei nächster Gelegenheit denselben anders einzutheilen, vielleicht noch mehr Minderwichtiges auszuscheiden, damit er das Wichtige desto gründlicher durchnehmen könne. Aus diesen Aufzeichnungen könnten dann die zwar theoretisch mehrweniger, aber praktisch nicht gebildeten neueintretenden Lehrer lernen.

Auch mit der von Loebl erwähnten und von anderen Rednern perhorrescierten stündlichen Eintheilung des Lehrstoffes könnte er sich befreunden, da diese nicht, wie man meint, sehr viel Zeit in Anspruch nehmen müsse. Es genüge z. B. Caesar bg. I. 14.

Solche Aufzeichnungen hätten für die Directoren, die wegen anderer Amtsgeschäfte nicht so oft, als es wünschenswert wäre, hospitieren können, und auch für den Fall, dass Supplierungen nothwendig werden, einen gewissen Wert, da man sich durch einen Blick in das Classenbuch überzeugen könne, wie weit der Fachlehrer in seinem Gegenstande fortgeschritten ist.

Dem gegenüber bemerkt der Obmann, dass die stündlichen Aufzeichnungen, abgesehen von der Belastung der Lehrer, unter allen Umständen schweren Bedenken unterlägen, weil sie, wenn noch so kurz gefasst, die Lehrzeit verkürzen; denn das summiere sich und ergebe im Semester einen ganz bedeutenden Zeitaufwand. Eine kurze Anfrage an die Schüler leiste dasselbe.

Achtundfünfzigste Vereinsversammlung.

(24. März 1899.)

Anwesend 16 Mitglieder, darunter Landes-Schulinspector Dr. Vysloužil und Schulrath Isopescul.

Nach Begrüßung der anwesenden Mitglieder und Mittheilung des Einlaufes durch den Obmann beschließt die Versammlung, eine Deputation des Vereinsausschusses möge der Landesschulbehörde im Namen des Vereines den innigsten Dank für das große Wohlwollen, das sie aus Anlass der Anrechnung der Supplentenjahre für den Lehrerstand bewiesen hat, zum Ausdrucke bringen. Ebenso möge der Vereinsobmann den Herrn Obmann des Vereines „Mittelschule für Oberösterreich und Salzburg in Linz" ersuchen, auch die Vertretung unseres Vereines anlässlich der geplanten Dankeskundgebung gegenüber dem hohen Unterrichtsministerium übernehmen zu wollen.

Als neueingetretenes Mitglied wird angemeldet der Supplent des Czernowitzer Obergymnasiums Nikol. Slusariuk.

Hierauf wird die Debatte über Loebls Vortrag fortgesetzt und zum Abschlusse gebracht.

Prof. Norb. Schwaiger wendet sich zunächst gegen die Forderung Loebls (S. 17, Mitte) „Die Schüler sollen bis zur III. Classe . . .“ mit der Begründung, dass, wenn so lange Zeit die Schüler in so ausgiebiger Weise unterstützt würden, sie nie lernen werden, selbständig zu arbeiten. Er will es höchstens gelten lassen, dass man etappenmäßig die Hausaufgaben mit den Schülern in der Schule durcharbeite, dann aber wieder Aufgaben zu selbständiger Lösung gebe.

Gegen diese vom Standpunkte des Mathematikers aufgestellte Forderung wendet sich der Referent und hebt nochmals die Gründe hervor, welche ihn veranlassen, mit seinen Schülern die Hausarbeiten in der Schule durchzunehmen (s. S. 17 seines Vortrages), besonders dass auch dann dem Schüler noch genug Arbeit für das Haus übrigbleibe, indem nicht alle Vocabeln, Phrasen, Constructionen festsäßen, so dass der Schüler genöthigt würde, sich dieselben in der Grammatik und im Wörterbuche nachzuschlagen und sich so zueigen zu machen.

Schulrath Isopescul und Dir. Dr. Frank sprechen im Sinne des Referenten und Stadt-Schulinspector Prof. Wotta tritt für Verminderung der von dem Lehrer zu corrigierenden Hausarbeiten ein und weist unter Zustimmung des Schulrathes Isopescul auf die Erfahrungen hin, die man in der Lehrerbildungsanstalt mit der Verminderung dieser Arbeiten in der Mathematik gemacht hat.

Dir. Dr. Frank wünscht Behandlung der Frage, wie die Compositionen einzurichten, beziehungsweise vorzubereiten seien, damit sie den Schrecken für die Schüler verlieren und verhältnismäßig günstiger ausfallen.

Prof. Vicol dankt dem Referenten für die in seinem Vortrage ertheilten Winke, hätte aber eine eingehendere Behandlung der lateinischen Syntax in der III. und IV. Classe gewünscht, da dieses trotz der mehrfachen Winke in den Instructionen noch ein sehr schwieriges Capitel sei.

Er stellt darauf die zu behandelnden Fragen auf, und zwar:

1. Soll man bei der Behandlung der Syntax inductiv oder deductiv vorgehen?
2. Inwieweit ist der Lehr-, beziehungsweise Lernstoff zu beschränken?
3. Hat man von der lateinischen oder von der Mutter-Sprache auszugehen?
4. Wie ist die Grammatik, beziehungsweise das Übungsbuch einzurichten?

und bemerkt dazu Folgendes:

ad 1. Unter Leitung des Lehrers soll der Schüler aus einzelnen Erscheinungen das Gesetz suchen, aus einer großen Anzahl von concreten Fällen die abstracte Regel selbständig ableiten. Dabei treten Mustersätze aus der gleichzeitigen Lectüre in den Vordergrund.

ad 2. Nur das Regelmäßige, der Sprache der Classiker Eigenthümliche ist auszuwählen und das Unregelmäßige, Seltene ganz auszulassen, und mit Rücksicht darauf das Lehrpensum im voraus abzugrenzen.

ad 3. Man hat von dem Lateinischen auszugehen; viele Mustersätze, besonders aus der der gleichzeitigen Lectüre, sind vorzuführen, diese aber auch in die (deutsche) Unterrichtssprache zu übersetzen. Erst, nachdem

einmal die Regel gefunden ist, soll diese an vielen deutschen Sätzen eingeübt werden.

ad 4. Diesen Forderungen entsprechend muss die Grammatik und das Übungsbuch eingerichtet sein. Er tadelt daher, dass die Grammatiken von der Regel ausgehen und dann erst Beispiele folgen lassen, die in den seltensten Fällen ins Deutsche übersetzt sind; ferner dass die Grammatiken nicht die gleichzeitige Lectüre (Nepos Cäsar) hinreichend berücksichtigen, sondern die Beispiele größtentheils anderen Autoren entlehnen, endlich dass die Übungsbücher von ihrer früheren Gepflogenheit, auch lateinische Mustersätze zu bieten, ganz abgegangen sind.

In der Grammatik sollten die Regeln möglichst kurz gefasst sein, und wie bei Holzweißig der Lehrstoff schon durch den Druck auf die einzelnen Classen vertheilt sein. Grammatische Regeln, die der lateinischen und deutschen Sprache eigen sind, können in der lateinischen Grammatik unerwähnt bleiben, wenn sie im Deutschunterrichte schon behandelt wurden.

Da sich sonst niemand zum Worte meldet, erhält das Wort der Referent Prof. Loebl.

Zunächst bemerkt er, dass er erwartet habe, es würden noch andere Punkte in die Debatte gezogen werden, und bespricht selbst einige derselben.

Da er beabsichtigt, seine Ausführungen im Drucke erscheinen zu lassen, sieht sich der Berichterstatter von der Aufnahme derselben enthoben.

F. XVIII. Protokoll der Archäologischen Commission für die österreichischen Gymnasien.[1])

(Mitgetheilt vom Schriftführer Gymn. Prof. Feodor Hoppe.)

(Wien, am 3. März 1899.)

Anwesend sind außer den Mitgliedern der Commission mehrere zur Theilnahme an der Sitzung eingeladene Herren Universitätsprofessoren, Landes-Schulinspectoren, Gymnasialdirectoren und Gymnasialprofessoren.

Der Vorsitzende, Landes-Schulinspector Dr. A. Scheindler, begrüßt die erschienenen Herren und dankt dem früheren Vorsitzenden, Hofrath Dr. J. Huemer, für seine langjährige, verdienstvolle und erfolgreiche Thätigkeit.

Der Vorsitzende begrüßt es auf das freudigste, dass in Niederösterreich an allen Anstalten Sammlungen von Anschauungsmitteln für den Unterricht in den classischen Sprachen vorhanden sind, und hebt als besonders reichhaltig die Sammlungen des Gymnasiums der k. k. Theresianischen Akademie, des Elisabeth-Gymnasiums und des Gymnasiums im VIII. Bezirke hervor. Für eine Sammlung in Oberhollabrunn habe in dankenswerter Liberalität die städtische Sparcasse 600 fl. gespendet. Auch das k. k. Stiftsgymnasium der Benedictiner in Melk habe eine sehr hübsche Sammlung

---

[1]) Das Protokoll vom 20. November 1896 (XI. Jahrg., S. 107) ist das XVI., das Protokoll vom 18. Juni 1897 (XII. Jahrg., S. 84) ist das XVII.

von Bildern und Gipsabgüssen. Wünschenswert sei es, dass die Sammlungen nicht in Cabinetten wohl verwahrt, sondern in den Classenzimmern oder auf den Gängen der Jugend möglichst zugänglich gemacht werden. Auch die galvanoplastischen Nachbildungen antiker Münzen sollten in Schaukasten dauernd zur Anschauung gelangen.

Hierauf legt der Vorsitzende vor:

I. Vierzehn photographische Nachbildungen der Wandtafeln des bosnisch-herzegowinischen Landesmuseums für den historischen und philologischen Unterricht an den bosnisch-herzegowinischen Mittelschulen, die auf Veranlassung des Custos Herrn Dr. Karl Patsch Herr Hofrath Hörmann in freundlicher Weise dem Vorsitzenden zur Verfügung gestellt hat.

II. Anschauungstafeln zu Cäsars Bellum Gallicum herausgegeben von Dr. L. Gurlitt. *1. Castra Romana. 2. Alesia.* (Perthes, Gotha.) Das Blatt 3 M.

Im Anschlusse an die Ausführungen des Vorsitzenden bemerkt Hofrath Dr. J. Huemer, dass auch andere Provinzanstalten gut ausgestattete Sammlungen besitzen, und spricht den Wunsch aus, es möchte von einem Comité ein Normalverzeichnis empfehlenswerter Anschauungsmittel zusammengestellt werden.

Mit der Wahl des Comités wird der Vorsitzende betraut.

Der Schriftführer legt sodann vor:

I. Die zwei vom kaiserlich deutschen Institute herausgegebenen Wandtafeln, Grabstele der Hegeso und den sogenannten Alexander-Sarkophag (zu bestellen beim Generalsecretär des archäologischen Institutes, Prof. Conze, Berlin, W., Corneliusstraße 2/II, jede Tafel 5 M. 80 Pf. sammt Verpackung) und empfiehlt zur Ergänzung der letzteren eine Photographie der zweiten Langseite des Alexander-Sarkophages, die Alexander-Schlacht darstellend, welche bei der Jugend großes sachliches Interesse finden werde; die Photographie dürfte mit Porto ungefähr 2 fl. kosten.

II. Die zweite Serie der Bilderbogen für Schule und Haus. Die Bedeutung dieses vom hohen k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht geförderten Werkes wurde von der Commission bei der Besprechung der ersten Serie gewürdigt. (Herausgegeben von der Gesellschaft für vervielfältigende Kunst; jede Serie — 25 Bogen — mit Text 1 fl. 60 kr.)

III. Eine Anzahl österreichischer Programme des Schuljahres 1896/97: Dr. August Engelbrecht: Das antike Theater (Wien, Gymn. der k. k. Ther. Ak.); Dr. August Haberda: Bericht über eine Studienfahrt der Schüler des k. k. St. Gymnasiums in Krems nach Carnuntum (Krems); Josef Deubler: Vierzehn Tage in Sicilien (Freistadt, St. Gymn.); Wenzel Eymer: Reiseerinnerungen aus Italien und Griechenland (Budweis, deutsches St. Gymn.); Josef Patigler: Quer durch den Peloponnes (Weidenau, St. Gymn.); Dr. Thaddäus Mandybur: Olympia (Lemberg, ak. St. Gymn., ruthen.); Stanislaus Romański: Eine wissenschaftliche Reise auf den Inseln und Küsten des Ägäischen Meeres; Ausflug nach Assos, Troja und Constantinopel (Lemberg, IV. St. Gymn., polnisch); Ignaz Hošek: Reisebilder aus Italien (Göding, Priv. U. Realsch., böhm.); Eduard Ott: Von Venedig bis Rom 1896 (Böhm. Leipa, St. Gymn.) und des Schuljahres 1897/98: Dr. A. Gaheis: Schülerausflug nach Carnuntum (Stockerau, L. Real- und O. Gymn.); Simon Rutar: Salona und dessen

Ruinen (Laibach, St. U. Gymn., slovenisch); Dr. Em. Peroutka: Über die Ausgrabungen in Delphi und Fr. Servít: Der Situationsplan der Ausgrabungen (K. Weinberge, St. Gymn., böhm.); Stanislaus Rzepiński: Von Athen nach Sicilien, Reiseerinnerungen (Krakau, St. Gymn. bei St. Hyacinth, polnisch); Dr. Victor Hahn: Dörpfelds Theorie über den Bau der altgriechischen Bühne im Lichte der neuesten Kritik (Kolomea, St. Gymn., polnisch); Adam Wołek: Ein kritischer Blick auf die Kunst der Pelasger, die fremden Einflüsse und die Periode der Carier bei Herodot (Krakau, St. Realschule, polnisch).

IV. Das Textbuch zu den Bildern zur Mythologie und Geschichte der Griechen und Römer (Graeser, Wien, 50 kr.). Der Schriftführer dankt zunächst Herrn Hofrath Dr. J. Huemer, dem früheren Vorsitzenden der Commission, für die thatkräftige und zielbewusste Förderung dieses Unternehmens und theilt mit, dass eine Fortsetzung des Werkes geplant werde.

Gymn. Prof. Dr. A. Frank legt außer den genannten Programmen vom Jahre 1897/98 noch folgende vor: Eduard Ott: Rom (Gymn. Böhm. Leipa); Dr. Johann Oehler: Ein Besuch in der Troas (Gymn. Krems); Dr. A. Gaheis: Metallgewinnung im Alterthum (L. R. Gymn. Stockerau); Dr. Karl Klement: Arion (Gymn. Wien XIX); Johann Gallina: Ferialreisen mit Studenten (Gymn. Mähr. Trübau). Manche von den Programmaufsätzen sollten den Schülern als häusliche Lectüre in die Hand gegeben werden. Der Absicht, sie in zwanglosen Bändchen zu diesem Zwecke in den Buchhandel zu bringen, stehe das hohe Unterrichtsministerium sehr wohlwollend gegenüber. Auch habe ein Verleger seine Bereitwilligkeit ausgesprochen, das Unternehmen zu unterstützen. Kenntnis und Schätzung des classischen Alterthums der studierenden Jugend zu übermitteln, verfolge auch die neu erscheinende Zeitschrift Gaudeamus (Blätter und Bilder für die studierende Jugend, herausgegeben von Prof. Ferd. Ginzel, Verlag von G. Freytag & Berndt, Wien). Unter den Aufsätzen des verschiedensten Inhaltes finden wir auch einige, die sich auf die classischen Studien beziehen, so: „Von Brindisi nach Athen" und „Ein Tag auf Delos" von Prof. Dr. Ant. Frank, „Carnuntum" vom Leiter der Ausgrabungen K. Tragau, „Morituri te salutant!" von Dr. E. v. Filek. Ferner sei zu verweisen auf folgende Programmaufsätze des Jahres 1897/98: Oberlehrer Dr. H. Karbe: Der Marsch der Zehntausend vom Zapates zum Phasis-Araxes (Königstädtisches Gymn. Berlin); Oberlehrer Dr. H. Rüter: Das Capitol (Gymn. Halberstadt); Oberlehrer Dr. P. Schwartz: Die Topographie des alten Rom im Gymnasialunterricht (Gymn. Dramburg); Dr. Aust: Die stadtrömischen Tempelgründungen der Kaiserzeit (Kaiser-Friedrichs-Gymn. Frankfurt a. M.); S. Herrlich: Epidaurus, eine antike Heilstätte (Humboldts-Gymn. Berlin); Ad. Trendelenburg: Bendis (Askanisches Gymn. Berlin); R. Eins: Kunstgeschichte als Zweig des Geschichtsunterrichtes (Gymn. Danzig); Dir. Dr. Fr. Haußner: Zur Einführung unserer Schüler in die Kasseler Bildergallerie. In dem Werke: Pompeji vor der Zerstörung, Reconstruction der Tempel und ihrer Umgebung (K. F. Köhler, Leipzig 1897, 50 M.) gebe uns L. Weichardt die Vollbilder des griechischen Tempels und des nördlichen Theiles des Forums der verschütteten Stadt mit dem Jupiter-Tempel, die beim Unterrichte sehr gut zu verwenden wären. Die

Reconstruction beruhe auf umfassendem Studium der Überreste und sei in den saubersten Formen ausgeführt. Es sei zu wünschen, dass durch die Section für Gymnasialarchäologie bei der nächsten Philologenversammlung in Bremen das Ersuchen an Herrn Weichardt gestellt würde, die Vollbilder für den Unterricht gesondert herauszugeben.

Zur Ergänzung der Ausführungen des Vorredners bemerkt Dr. S. Frankfurter, dass im Programme des Gymnasiums von Kronstadt aus dem Jahre 1896/97 eine Schulreise nach Venedig und im Programme des Schuljahres 1897/98 eine Schulreise nach Rom und Neapel geschildert werde. Es wäre wünschenswert, wenn andere Mittelschulen diesem Beispiele folgten.

Hierauf berichtet Gymn. Prof. Dr. A. Primožić. Infolge seiner Anregung in dieser Commission, es möge eine Centrale geschaffen werden, wo für Schulzwecke brauchbare Glasbilder aus dem Gebiete der Archäologie und auch anderer Disciplinen in einer größeren Anzahl von Exemplaren stets auf dem Lager gehalten werden, habe die Archäologische Commission ein Circular an alle Mittelschuldirectionen gerichtet mit der Anfrage, ob dieselben bereit wären, alle Bilder, beziehungsweise einzelne Serien eines zu schaffenden Canons für ihre Anstalten zu bestellen. Da sich eine unerwartet große Anzahl von Mittelschulen zur Abnahme derselben gemeldet habe, so seien von der Hofmanufactur für Photographie R. Lechner (W. Müller) in Wien, Graben 31, auf Grund seiner und des Prof. Dr. Hula Vorschläge in der „Z. f. d. ö. G." 1897 S. 212 ff. zunächst eine Anzahl von 96 Diapositiven aus dem Gebiete der Archäologie (Götter- und Heroengestalten, Portraits, antike Bauten und Ansichten) zusammengestellt und in je 25 Exemplaren auf Lager genommen worden. Ein Verzeichnis dieser Bilder wurde als Beilage der „Z. f. d. ö. G." an mehrere Anstalten zur Ansicht versendet. Nach Mittheilung der genannten Firma haben bisher circa 30 Anstalten eine größere oder kleinere Anzahl dieser Bilder bestellt. Desgleichen sei von derselben eine Anzahl von Projectionsapparaten (Schulskioptikons) an Mittelschulen verkauft worden, ein Beweis, dass das Interesse für dieses Anschauungsmittel zunimmt, freilich nicht in dem Maße, wie es wünschenswert wäre. Gleichzeitig theilt Redner mit, dass Prof. Dr. Hula zu einer Serie von circa 40 Diapositiven der obigen Sammlung einen kurzen Commentar geschrieben habe, der von Lechner demnächst an alle Anstalten versendet werden solle.

Hofrath Dr. J. Huemer beantragt, es möge wie im Jahre 1891 beim III. deutsch-österreichischen Mittelschultage auch beim VII. deutsch-österreichischen Mittelschultage im Jahre 1900 eine systematisch geordnete Sammlung von Anschauungsmitteln vorgeführt werden.

Der Schriftführer übernimmt auch bei diesem Mittelschultage die Zusammenstellung.

Der Vorsitzende regt an, es mögen Modelle antiker Gewandung geschaffen und den Gymnasien die Möglichkeit geboten werden, Anticaglien im Originale zu erhalten. In der Debatte, an welcher sich Hofrath Dr. J. Huemer, Gymn. Prof. Dr. E. Hula, Prof. Dr. R. v. Schneider, Secretär Dr. E. Kalinka, Prof. Dr. J. Kubitschek und der Schriftführer betheiligen, wird auf die Schwierigkeit hingewiesen, brauchbare — nicht von Museen ausgemusterte — Originale zu beschaffen.

Der Vorsitzende spricht noch den Wunsch aus, es möchten einige Zeichnungen des Werkes: Das griechische Theater (von W. Dörpfeld und E. Reisch) für Schulzwecke vergrößert werden. Zum Schlusse dankt der Vorsitzende dem Hausherrn, Prof. Dr. E. Reisch, für die Erlaubnis, in den Räumen der archäologischen Sammlung der Universität die Sitzungen der Commission abhalten zu dürfen; Prof. Dr. E. Reisch verspricht, die Bestrebungen der Commission nach Kräften fördern zu wollen.

Standesfragen.

Die Stellung der evangelischen und israelitischen Religionslehrer an unseren Mittelschulen.

An den österreichischen Mittelschulen sind nur zwei evangelische und ein israelitischer Religionslehrer definitiv angestellt, die alle Rechte definitiver Mittelschullehrer genießen. Die überwiegende Mehrzahl der evangelischen und israelitischen Religionslehrer sind aber Pfarrer oder Rabbiner, welche den Religionsunterricht ihrer Confession subsidiarisch ertheilen und einen Rückhalt an ihren Gemeinden finden.

Wesentlich anders gestaltet sich jedoch die Lage bei jenen Herren, die nach langjährigen Hochschulstudien und abgelegten Prüfungen ausschließlich in der Ertheilung des Religionsunterrichtes ihren Lebensberuf suchen.

Wohl wurden diese evangelischen und israelitischen Religionslehrer durch die Verleihung des Titels „Religionslehrer" aus dem etwas weitgehenden Kreise der „Hilfslehrer" herausgehoben — der Professortitel bleibt ihnen versagt; auch hat das hohe Unterrichtsministerium die Entlohnung für die Unterrichtsstunde auf 60 fl., nach fünfjähriger Thätigkeit auf 80 fl. erhöht. Diese Verfügungen wurden von den Betheiligten mit Dank entgegengenommen, aber die Lage jener akademisch gebildeten Männer, die sich im Interesse der religiösen und sittlichen Ausbildung unserer Jugend der Ertheilung des evangelischen und israelitischen Religionsunterrichtes widmen, bleibt auch jetzt noch vollständig unsicher.

Die evangelischen und israelitischen Religionslehrer haben keinen Anspruch auf eine Versorgung im Falle der Erkrankung oder der vollständigen Erwerbsunfähigkeit, keinen Anspruch auf eine Altersversorgung, ihre Familien sind nach dem Ableben des Ernährers auf sich selbst angewiesen.

Von den einschlägigen Verordnungen und gesetzlichen Bestimmungen sind zunächst folgende zu erwähnen:

1. Organisationsentwurf § 92, 1: An jedem Gymnasium bestehen ein oder mehrere Religionslehrer desjenigen Glaubensbekenntnisses, dem alle Schüler oder die überwiegende Mehrzahl derselben zugethan sind.

2. Gesetz vom 20. Juni 1872 betreffend die Besorgung des Religionsunterrichtes in den öffentlichen Volks- und Mittelschulen sowie in den Lehrerbildungsanstalten und den Kostenaufwand für denselben §§ 2 und 4

(gleichlautend mit denselben Paragraphen des Gesetzes vom 17. Juni 1888: § 2: Den confessionellen Oberbehörden wird gestattet, durch Zusammenziehung mehrerer Schülerabtheilungen für den Religionsunterricht oder auf sonstige die Schulordnung nicht störende Weise nach eingeholter Genehmigung der Schulbehörden Einrichtungen zu treffen, durch welche die Erfüllung dieser Verpflichtung (nämlich der im § 1 ausgesprochenen Verpflichtung der den Kirchen- und Religionsgesellschaften obliegenden Besorgung des Religionsunterrichtes in den öffentlichen Volksschulen und der unentgeltlichen Ertheilung des Religionsunterrichtes) erleichtert wird.

§ 4: Die regelmäßige Ertheilung des Religionsunterrichtes an Lehrerbildungsanstalten und Mittelschulen ist für jede Confession sicherzustellen, welcher mindestens 20 Schüler in allen Classen zusammen, an welchen die Religion als obligater Lehrgegenstand gelehrt wird, angehören.

Nach diesen Bestimmungen hätten an einigen Mittelschulen israelitische Religionslehrer gesetzlichen Anspruch auf eine definitive Anstellung.

Aber auch dort, wo der citierte Paragraph des Organisationsentwurfes nicht zutrifft, können die evangelischen und israelitischen Religionslehrer auf den § 4 des Gesetzes vom 20. Juni 1872 (bezüglich des Gesetzes vom 17. Juni 1888) hinweisen, der eine Sicherstellung des Religionsunterrichtes für jede Confession bei der Mindestzahl von 20 Schülern verlangt, und auf den § 2 desselben Gesetzes, der eine Zusammenziehung mehrerer Schülerabtheilungen gestattet.

Mag auch in diesem Falle nach dem Buchstaben des Gesetzes für die Unterrichtsverwaltung eine Nöthigung zur definitiven Anstellung von evangelischen und israelitischen Religionslehrern nicht vorliegen, so ist es doch jedenfalls billig, dass in jenen Städten, wo Jahr für Jahr die Nothwendigkeit herantritt, für eine oder mehrere Anstalten evangelische und israelitische Religionslehrer mit einem die gesetzlich geforderte Stundenzahl oft weit überragenden Stundenausmaße zu bestellen, die Sicherstellung des Religionsunterrichtes auch in einer entsprechend sicheren Stellung des Religionslehrers ihren Ausdruck findet. Dazu aber gehört, dass der Staat den oft durch viele Jahre bewährten Lehrkräften nicht bloß eine sorgenfreie Existenz während ihrer Lehrthätigkeit sichert, sondern ihnen auch die Gewähr bietet, dass sie im Alter oder für den Fall der Erwerbsunfähigkeit für sich und im Falle ihres Ablebens für ihre Familie auf eine den thatsächlich geleisteten Diensten entsprechende Pension Anspruch haben.

Enthält doch auch das Gesetz vom 19. September 1898 § 4 eine Bestimmung, welche den Religionslehrern, die nicht in allen Classen einer vollständigen Staatsmittelschule den Religionsunterricht ertheilen, einen bestimmten Gehalt mit Anspruch auf Quinquennalzulagen und Pension gewährleistet.

Dabei muss freilich betont werden, dass der Staat das Recht hat, von den evangelischen und israelitischen Religionslehrern den Nachweis zu verlangen, dass sie ordnungsmäßig Hochschulstudien absolviert und gesetzlich anerkannte Prüfungen für die Befähigung, den Religionsunterricht zu ertheilen, abgelegt haben.

Die Lage der evangelischen Religionslehrer hat wiederholt die maßgebenden evangelischen Behörden beschäftigt. Mit Rücksicht auf die

Wiener Verhältnisse — für den evangelischen Religionsunterricht dürften auch hauptsächlich die Wiener evangelischen Religionslehrer hier in Betracht kommen — wurde im vorigen Jahre auch in einer Sitzung der Gemeindevertreter der evangelischen Gemeinde A. B. der Antrag angenommen, es möge der Herr Curator der evangelischen Gemeinde die geeigneten Schritte für die Verbesserung der Lage der evangelischen Religionslehrer an den Wiener Mittelschulen thun. In der Resolution wurde unter anderem besonders auf die Nothwendigkeit hingewiesen, dass den evangelischen Religionslehrern eine nach der durchschnittlich geleisteten Stundenzahl bemessene Pension, beziehungsweise ihren Witwen und Waisen eine Versorgung gesetzlich zuerkannt werde.

Eine Entscheidung ist bisher nicht erfolgt.

Da für die israelitischen Religionslehrer nur jede Cultusgemeinde für die in ihrem Bereiche wirkenden Religionslehrer eintreten kann, hat der Vorstand der israelitischen Cultusgemeinde in Wien im Jahre 1896 eine Eingabe an das hohe Unterrichtsministerium in dem Sinne gerichtet, dass gemäß dem Organisationsentwurfe an denjenigen Wiener Lehranstalten, an denen die Mehrzahl der Schüler dem mosaischen Bekenntnisse angehört, auch ein definitiver Religionslehrer dieses Bekenntnisses als ordentliches Mitglied des Lehrkörpers ernannt werden möge.

Weil jedoch das Bedürfnis, eine Gesammtvertretung der israelitischen Religionslehrer an den Mittelschulen zu schaffen, immer fühlbarer wurde, so constituierte sich im December 1896 ein Verband derselben, der sich die Aufgabe stellte, die Standesinteressen zu vertreten, über pädagogisch-didaktische und über religiöse Fragen des Religionsunterrichtes an den Mittelschulen zu berathen, den Unterrichtsbehörden wie den Cultusgemeinden über Lehrpläne, Lehrbücher und Einrichtungen des Religionsunterrichtes auf Verlangen fachmännische Äußerungen abzugeben und die Herausgabe geeigneter Lehrbücher für den Religionsunterricht zu fördern.

Da nun die israelitischen Religionslehrer als das dringendste Erfordernis für ihre Zukunft die Erlangung einer gesetzlichen Altersversorgung betrachten, so haben sie im Mai 1898 ein Promemoria Sr. Excellenz dem Herrn Minister für Cultus und Unterricht überreicht, dessen Petita dahin gehen, der Herr Minister wolle geruhen,

1. wo die gesetzlichen Bedingungen dafür vorhanden sind, Lehrstellen für den israelitischen Religionsunterricht zu systemisieren;
2. an Orten, wo mehrere Mittelschulen vorhanden sind, nach Analogie des Gesetzes vom 17. Juni 1888 (bezüglich vom 20. Juni 1872) für mehrere Anstalten zugleich, insofern für diese zusammen eine Lehrkraft mit voller Dienstleistung erforderlich ist, Lehrstellen zu systemisieren;
3. wo eine Systemisierung nicht stattfinden kann, den Religionslehrern eine nach der durchschnittlich geleisteten Stundenzahl bemessene Altersversorgung zuzuerkennen;
4. zu verfügen, dass dem israelitischen Religionsunterrichte überall die gesetzliche Stundenzahl eingeräumt und hinsichtlich der Combination von Classen den pädagogisch-didaktischen Anforderungen thunlichst Rechnung getragen werde;
5. den Titel „Hilfslehrer", der der Würde und dem Ansehen der Religionslehrer abträglich ist, zu beseitigen und ihnen den Titel „Religions-

lehrer", respective nach einer bestimmten Anzahl von Dienstjahren den Titel „k. k. Professor" zuzuerkennen.

Dem Punkte 5 dieser Bittschrift ist — wie schon erwähnt wurde — seither durch den hohen Ministerialerlass vom 11. Juli 1898, Z. 14129, theilweise Rechnung getragen worden. Hinsichtlich der übrigen Petita wurde eine individuelle Lösung in Aussicht gestellt.

Mögen die Wünsche der evangelischen und israelitischen Religionslehrer an maßgebender Stelle eine billige Beurtheilung und wohlwollende Berücksichtigung finden!

Wien. *Feodor Hoppe.*

Miscellen.

Zur Begrenzung des grammatischen Stoffes im Lateinunterrichte auf der Mittelstufe mit besonderer Rücksicht auf Haulers „Aufgaben zur Einübung der lateinischen Syntax".

Über Veranlassung des Gymn.-Dir. Vincenz Faustmann traten die Lehrer der altclassischen Sprachen am Czernowitzer Staats-Untergymnasium zu einer Conferenz zusammen, um die Begrenzung des grammatischen Unterrichtsstoffes in der III. und IV. Classe zu erörtern. Die Vorschläge, welche ich in dem von der Direction mir übertragenen Referate erstattete, wurden von allen Fachcollegen gebilligt, und es wurde überdies der Beschluss gefasst, dieselben in der „Österreichischen Mittelschule" zu veröffentlichen. Inwieweit ich das Richtige getroffen habe, mögen die Lateinlehrer, insoweit sie nicht auf grammatistischem Wege wandeln, beurtheilen. Mir scheint es eine didaktische Nothwendigkeit zu sein, dass der von Lupus und Heynacher gebahnte Weg nicht mehr verlassen werde.

Mit Recht fordern unsere „Instructionen" (S. 47 der Pichler'schen Ausgabe), dass die Auswahl des syntaktischen Stoffes mit den in der III. und IV. Classe zu lesenden Autoren in Einklang zu bringen sei, und verweisen diesbezüglich auf die verdienstlichen Arbeiten von Lupus und Heynacher. Nur sollten diese schwierige Aufgabe die Verfasser unserer Übungsbücher selbst lösen. Ich erlaube mir im Folgenden an der Hand der Schrift Heynachers „Beiträge zur zeitgemäßen Behandlung der lateinischen Grammatik auf statistischer Grundlage" (Berlin, Weidmann, 1892) zunächst einiges mitzutheilen, was aus Haulers Übungsbuch für die III. Classe auszuscheiden ist, wenn auf dieser Stufe nur Nepos gelesen wird:

	In Caesars bell. Gall. l. I—VII	Bei Nepos
1. *decet, dedecet me*	0 mal	1 mal
2. *fallit, fugit, praeterit me*	0 „	1 „
3. Accusativ in Ausrufen	0 „	0 „
4. *hoc gaudeo, id studeo, illud te rogo*	0 „	5 „
5. *Figura etymologica*	0 „	1 „
6. *celo* mit dem doppelten Accusativ	0 „	1 „
7. *oro, rogo, interrogo* mit dem doppelten Accusativ	0 „	1 „
8. *maior natus* c. acc.	0 „	0 „
9. *medeor* c. dat.	1 „	1 „
10. *supplico* c. dat.	0 „	0 „

	In Caesars bell. Gall. l. I—VII	Bei Nepos
11. *prospicio, provideo alicui* . . .	3 mal	1 mal
12. *moderor* c. dat	∅ „	∅ „
13. *circumdo alicui aliquid*	∅ „	∅ „
14. *aspergo alicui aliquid*	∅ „	∅ „
15. *induo alicui aliquid*	∅ „	∅ „
16. *interest* c. gen. (*meā*)	4 „	∅ „ (vgl. auch Steiner-Scheindlers Übungsbuch, III. Cl., pag. 111, Anm. 1)
17. *parvi rēfert*	∅ „	∅ mal
18. *paenitet, pudet*	1 „	3 „ (Diese beiden Verba hat Scheindler sogar schon im Übungsbuche für die II. Cl.; vgl. II. Aufl. Nr. 206.)

Gelegentlich bei der Lectüre sind zu lernen „*per deos immortales*" (Hauler Nr. 44; Heynacher, „Beiträge", S. 15; vgl. Memorabilia ed. Golling S. 30, 39, 41); „*secundum* = längs, nach, gemäß" (Hauler Nr. 44) kommt bei Nepos gar nicht vor, in der örtlichen Bedeutung „längs" zweimal im bell. Gall. (Heynacher S. 16). In sehr vielen Punkten der Casussyntax wird die Phraseologie nicht im Anschlusse an die Grammatik, sondern *ex usu* gelegentlich der Lectüre zu lernen sein, so z. B. bei *convenit mihi tecum de aliqua re, inter nos convenit de aliqua re* (Hauler Nr. 10, S. 14 und 15), *ineo gratiam ab aliquo* (a. a. O. S. 15), *minor tibi aliquid* (Nr. 10, S. 14). Dabei ist von der Grundbedeutung auszugehen und als erste Übersetzung, der natürlich die zweite, sprachrichtige folgen muss, eine dem Lateinischen entsprechende Redewendung zu wählen, so z. B. „es kommt mir im Vereine mit dir über irgend eine Angelegenheit eine Einigung zustande, zwischen uns kommt über eine Angelegenheit eine Einigung zustande, ich drohe dir etwas an" u. s. w. Dieses hilft mehr als alles Auswendiglernen aus der Grammatik (vgl. Dettweiler, „Didaktik und Methodik", S. 147). Die Warnung Thumsers (Programm, Troppau, 1896, S. 13) vor solchen Verdeutschungen ist ganz überflüssig. Sie bieten eine ausgezeichnete Stütze für die erste Erfassung und Einübung der lateinischen Construction und schädigen die Muttersprache nicht, wenn gleich in derselben Stunde neben der nachgebildeten subsidiären Construction mit unerbittlicher Strenge die sprachrichtige Redewendung gefordert wird. Auch Perthes gibt zu demselben Zwecke solche Verdeutschungen, z. B. „*animo deficere* an Muth sich heruntermachen" (vgl. Perthes-Gillhausen, „Lateinisch-deutsche vergleichende Wortkunde im Anschlusse an Caesars bellum Gallicum", 3. Aufl. 1892, S. 218; besser heißt es in Scheindlers Gramm., 3. Aufl., § 106, Anm. 2 „sich vom Muthe losmachen"); „*initā aestate* = nachdem der Sommer angetreten war" (Perthes-Gillhausen S. 52); „*aliquid de aliquā re deminuere* = etwas von etwas herabmindern" (a. a. O. S. 50); „*capite deminui* = an seinem Kopfe, d. h. an seinem bürgerlichen Rechte gemindert werden" (ebend.) u. s. w. Vgl. auch Waldecks „Praktische Anleitung zum Unterrichte in der lateinischen Grammatik", S. 130. Besonders wird die concrete Phrase statt der complicierten Regel bei den

Verba memoriae in Anwendung zu bringen sein. Jüngere Lehrer finden an Waldecks lateinischer Schulgrammatik (2. Aufl., Halle 1897) eine kräftige Unterstützung für diese Unterrichtsweise. Dagegen ist bei denjenigen Redewendungen, bei welchen schon der enge Anschluss an die Muttersprache allein genügt, auch nicht einmal der Weg der Phrasenbildung zu betreten. Den „Dativ der betheiligten Person" aus Scheindlers Grammatik § 125 *a*—*c* lernen lassen, obzwar sich die lateinische Redewendung mit der deutschen vollkommen deckt, heißt den Schülern die Unbefangenheit nehmen (vgl. Waldecks „Praktische Anleitung", S. 129).

Von den concessiven Conjunctionen empfiehlt Heynacher („Beiträge", S. 35) für die Mittelstufe nur das bei Nepos und Caesar am häufigsten vorkommende *etsi* mit dem Indicativ und *cum* mit dem Conjunctiv. *Quamvis* und *etiamsi* finden sich bei beiden Schriftstellern nicht. Vgl. dagegen die lateinischen Übungsbücher für die II. Classe von Hauler S. 19, Nahrhaft S. 67 fg., Scheindler Nr. 173. Da *quamvis* und *licet* (als Conjunction) weder bei Nepos noch im bell. Gall. vorkommen, so gehört ihre Einübung auf die Oberstufe. Dasselbe gilt von *ut concessivum*, das einmal bei Caesar, nicht bei Nepos vorkommt (vgl. Heynacher S. 36 und Hauler, Moduslehre, 6. Aufl., S. 59). Von der Conjunction *cum* genügen nach den statistischen Belegen Heynachers S. 34 fg. für die III., resp. IV. Classe: *cum historicum, causale, adversativum* (*concessivum*) und das rein temporale *cum*. Von „*nedum* = geschweige denn dass", welches weder bei Nepos noch bei Caesar vorkommt, sagt Heynacher S. 37 (vgl. auch S. 34, 12), dass es unter keinen Umständen der IV. Classe aufgezwungen werden darf (vgl. Hauler IV, Nr. 31). Dasselbe gilt von *nisi forte* (vgl. Hauler IV, Nr. 30), *si minus* (Hauler ebend.), *non habeo quod, non est quod* = ich habe keinen Grund, es ist kein Grund (vgl. Heynacher S. 35, Hauler Nr. 35). Da sich von *qui* mit dem Conjunctiv nach *dignus, indignus, aptus, idoneus* bei Caesar wie bei Nepos nur eine Stelle mit *idoneus* findet, so gehört die Einübung dieser Construction, welche Nahrhaft sogar schon für Secunda bietet (1892, Nr. LXV), auf die Oberstufe (vgl. Heynacher S. 40, Hauler IV, Nr. 35). Das Supinum auf *u*, welches sich nach Heynacher S. 50 bei Nepos nur dreimal, bei Caesar viermal vorfindet, bedarf einer besonderen Einübung in der II. Classe nicht (vgl. Nahrhaft S. 93, Hauler § 80), sondern ist gelegentlich bei der Lectüre zu erklären. Nach Waldeck („Praktische Anleitung", S. 99) möge es bei der Syntax, vielleicht beim Ablativus limitationis besprochen werden.

Der Einübung auf der Oberstufe sollen *dubito an, nescio an* vorbehalten werden, weil sie nur je einmal bei Nepos vorkommen, im bell. Gall. ganz fehlen (vgl. Hauler IV, Nr. 38, Satz 12; Heynacher S. 45). Dasselbe gilt von jenem *an*, welches mit Auslassung des ersten Gliedes einer Gegenfrage in einfacher Frage steht (vgl. Hauler a. a. O. und Heynacher S. 44, 6). Besondere Schwierigkeiten bereiten den Schülern bekanntlich die Bedingungssätze, wenn sie in Abhängigkeit treten. Da der Fall, dass der Nachsatz des Irrealis der Vergangenheit in den Accusativus cum inf. tritt, bei Nepos nur drei-, im bellum Gall. nur zweimal, dagegen öfter bei Livius (l. XXI—XXIII zwölfmal) vorkommt, so begnüge man sich bei der Lectüre mit der gelegentlichen Erklärung und übe ihn im grammatischen Unterrichte der V. Classe. Dagegen kann man sich bei

dem Ersatze des Coniunctivus plusq. act. durch den Coniunctivus perf. der Coniugatio periphr. act. im Falle der Abhängigkeit der irrealen hypothetischen Periode von *ut consecutivum* oder *quin* mit dem bloßen Erkennen bei der Lectüre begnügen und auf eine besondere Einübung dieser Construction überhaupt verzichten, weil ja, wenn auch seltener, die dem Deutschen entsprechende Construction auch im Lateinischen vorkommt (vgl. Heynacher S. 39, 6 und V*a*; Hauler IV, Nr. 43). Von dieser Construction sagt Heynacher in seinem Buche „Was ergibt sich aus dem Sprachgebrauche Caesars im bellum Gallicum für die Behandlung der lateinischen Syntax in der Schule?" (S. 2): „Wie der Parademarsch in Compagniefront den feierlichen Act der Bataillonsbesichtigung krönt, so wird dieser im bellum Gallicum nie vorkommende, schwierige Sprachgebrauch bei hohen Besuchen vorexerciert."

Von rhetorischen Fragen im Accusativus c. inf. bietet nach Heynacher S. 42 Nepos kein Beispiel, Caesar zwei, Livius hingegen (l. XXI—XXIII) zehn Beispiele. Es soll also die Einübung dieser Construction erst im grammatischen Unterrichte der V. Classe stattfinden (vgl. Hauler IV, Nr. 41, Satz 11). *Ut* nach einem Comparativ mit *quam* im Sinne von „zu, allzu", wenn die Folge als nicht eintretend bezeichnet werden soll, weist Heynacher („Beiträge", S. 32, 2) den Classen VI—IX zu (vgl. Hauler IV, S. 55, Satz 9 und Steiner-Scheindler Nr. 18, Satz 7 und 14). Da nach Heynacher S. 32, 3 die unpersönliche Construction von *in eo est ut* bei Caesar ganz fehlt, bei Nepos Milt. 7, 3, Pausan. 5, 1 nicht ersichtlich ist, so verzichte man auf die grammatische Einübung auf der Mittelstufe (vgl. Hauler S. 55, Satz 16). *Restat ut*, das weder bei Caesar noch bei Nepos vorkommt, und *reliquum est ut*, das nur einmal bei Nepos erscheint, sind auszuscheiden (vgl. Heynacher, „Beiträge", S. 32, 4; Hauler S. 176, 59*b*). Die Einübung der nach Heynacher S. 32, 4 erst seit Livius vorkommenden Verbindung „*adeo non ut* = sowenig, dass", welche bei Nepos und Caesar fehlt, gehört nicht in die Grammatikstunde mittlerer Classen (vgl. Hauler S. 55 fg., Satz 19). Das bei beiden Schriftstellern fehlende „holde *tantum abest ut—ut*", welches vereinzelt in der Livius- und Cicero-Lectüre begegnet, gehört auf die Oberstufe (vgl. Heynacher, „Beiträge", S. 32, 4; „Was ergibt sich" u. s. w. S. 2; Hauler S. 55 fg., Satz 19). Von Steiner-Scheindler ist diese Construction nicht aufgenommen, und in Scheindlers Grammatik (3. Aufl. 1898, § 185, Zus., Anm. 1) heißt es: „Selten findet sich *tantum abest* mit zwei Sätzen mit *ut*". Die Einzelheiten *fac c. coniunctivo* und *cave* mit bloßem Conjunctiv sind nur im Anschlusse an die Lectüre der oberen Classen zu nehmen (vgl. Heynacher S. 33, 2 und 3; Hauler IV, S. 46, Satz 7, S. 47, Satz 9). Wenn auch einzelne Fälle schon in den „Memorabilia" (ed. Golling) vorkommen (vgl. S. 18, 24, 36, 50), so sollen sie doch nicht gleich in der Hinübersetzung Verwendung finden.

Die Ergebnisse, zu welchen Heynacher in seinem Buche „Was ergibt sich aus dem Sprachgebrauche Caesars im bellum Gallicum für die Behandlung der lateinischen Syntax in der Schule?" (2. vermehrte Aufl., Berlin 1886) kommt, sollen im Folgenden unter Hinweis auf Haulers Übungsbücher für die III. und IV. Classe angeführt werden. Der Zweck der statistischen Untersuchungen dieses Schulmannes ist, durch Wegräumung der Nebensachen Raum für die Hauptsachen zu

schaffen, damit auch die minder begabten Schüler eine größere grammatische Sicherheit erreichen können. Als solche „Nebensachen", die im grammatischen Unterrichte auf der Mittelstufe theils ganz auszuscheiden, theils weniger zu üben sind, werden genannt:

1. Das particip. praes. c. genet. zur Bezeichnung einer dauernden Eigenschaft (nach Lupus „Der Sprachgebrauch des Cornelius Nepos" S. 31, § 12 bei Nepos nur *veritatis diligens*; vgl. Hauler III, S. 45, Satz 9);
2. die Verba „erinnern, sich erinnern, vergessen" (gelegentlich bei der Lectüre als Phrase);
3. die beiden Genetivi pretii „*tanti, magni*" (bei Faßbänder *tanti* S. 32, 49. 9);
4. *paenitet, piget, pudet, taedet, miseret me alicuius rei* (vgl. Hauler III, S. 47, Nr. 28; *piget* und *taedet* sind auch in Faßbänders Übungsbuch für Tertia nicht aufgenommen);
5. *interest alicuius* (*meā, tuā, suā* u. s. w.); (*interest* und *rēfert* kommen als Impersonalia nach Lupus S. 33 bei Nepos nicht vor; vgl. Hauler III, S. 49; bei Faßbänder S. 32; Schmalz will in seinen „Erläuterungen" S. 16 auf *refert* trotz seines seltenen Vorkommens wegen „der so vorzüglichen Gelegenheit zur logischen Schulung" nicht verzichten);
6. von den Verben des Übertreffens *praecedo, antecello, excello, anteeo, antecedo* (in der ed. Golling *antecēdo aliquem* S. 86 zweimal);
7. *fallit, fugit, praeterit, decet, dedecet aliquem* (bei Hauler *fugit aliquem* schon im Übungsbuche für die II. Classe; vgl. S. 184, 6; III, S. 11, Nr. 8; bei Faßbänder S. 9 *decet* und *dedecet*);
8. *celo* mit doppeltem Accusativ (vgl. Hauler III, S. 17, Nr 12; von Faßbänder S. 11 aufgenommen);
9. *hoc te moneo, hortor* (vgl. ähnliche Beispiele bei Hauler III, S. 16, Nr. 11);
10. *aequipero, adulor, aemulor* c. acc. (vgl. Hauler III, Wörterverzeichnis, S. 94, 103, 118);
11. die Verba des Forderns mit doppeltem Accusativ (vgl. Hauler III, S. 17, Nr. 12);
12. die *figura etymologica* (vgl. Hauler III, S. 16, Lesestück, Zeile 1 und dazu die Fußnote);
13. *natus maior natu* c. acc. (vgl. Hauler III, S. 20, Nr. 14);
14. Zeitbestimmungen mit *abhinc*;
15. *obtrecto, supplico, maledico, vaco, nubo* c. dat.; selbst *invideo* c. dat. ist nur einmal bei Caesar (zu *supplico* vgl. Hauler III, Wörterverzeichnis, S. 91; zu *obtrecto* ebend. S. 128; Scheindler nennt in seiner Grammatik, 3. Aufl. 1898, § 126, Anm., *maledico, supplico, obtrecto* „selten gebrauchte Verba"; *invideo* und *nubo* bei Hauler schon im Übungsbuche für die II. Classe; vgl. S. 185, 11.). Wie schwer die Befreiung vom Althergebrachten ist, beweist der so maßvolle, in manchem sogar zu maßvolle Faßbänder, der neben *obtrecto* und *supplico tibi* auch *cupio tibi* in sein Übungsbuch für die III. Classe aufgenommen hat. Wenn in der IV. Classe *cupio tibi* in Caesars bellum Gall. I, 18, 8 vorkommt, so werde es als Phrase gelernt. Will aber jemand auf diese Wörter nicht verzichten, so wähle er wenigstens als erste Übersetzung Wendungen, wie „ich thue dir Abbruch (*obtrēcto tibi*), ich falle dir zu Füßen (*supplico tibi*), ich bin dir neidisch (*invideo tibi*),

ich bin dem Ruhme jemandes neidisch (*gloriae alicuius invideo*), ich rede dir übel nach (*maledico tibi*)";

16. *similis* c. genet. (vgl. Hauler II, S. 186, 21); wohl aber soll in der III. Classe gelegentlich *tui similis*, entsprechend dem deutschen „deinesgleichen", gelernt werden (vgl. Epaminondas, ed. Golling, S. 87);
17. *caveo tibi* (vgl. Hauler III, S. 28, Nr. 17);
18. *moderor, tempero alicui rei; timeo tibi* (nur zweimal) (vgl. Hauler III, S. 28);
19. *circumdo, induo, aspergo, exuo alicui aliquid* (vgl. Hauler III, S. 30, Nr. 19 und dazu das Wörterverzeichnis S. 87, s. v. „aufwerfen"; III, S. 31, Satz 9);
20. *mihi est nomen Caio* (nie bei Caesar) (Hauler III, Nr. 20);
21. *laudi* (*vitio, crimini*) *tibi aliquid do* (von Faßbänder S. 20 aufgenommen; vgl. dazu seine „kleine lateinische Sprachlehre" § 188, 3; Hauler III, S. 33);
22. *tantum abest ut—ut* (vgl. Hauler IV, S. 56, Satz 19);
23. *in eo est, ut* (vgl. Hauler, Übungsbuch für die II. Classe, S. 198, 81 *b*; in der ed. Golling S. 8, 77. Die Wendung ist gelegentlich zu erklären, aber von der Einübung in der Hinübersetzung abzusehen);
24. *facio, ut* zur Umschreibung;
25. *nihil antiquius habeo, quam ut;*
26. *quam ut* nach einem Comparativ (vgl. Hauler IV, S. 55; auch von Walther Böhme, „Ein Jahr Unterricht in der lateinischen Grammatik", Berlin 1898, S. 55, 13—20 aufgenommen. So wertvoll und empfehlenswert dieses Buch in methodischer Hinsicht ist, so bietet es doch, wenigstens für unsere österreichischen Quartaner, zuviel);
27. *quominus* ist „ganz selten"; *prohibeo* und *impedio* können wie das deutsche „hindern" mit dem Inf. verbunden werden:
28. *habeo quod, est quod* (vgl. Hauler IV, S. 65, Nr. 35);
29. *non quo, non quod, non quin* (nie bei Caesar);
30. *quod* = der Umstand, dass (nie bei Caesar);
31. *quandoquidem* (nie bei Caesar);
32. die Nachsätze irrealer Bedingungssätze im acc. c. inf., sowie in Abhängigkeit von einer Conjunction, die den Conjunctiv regiert, sind erst in den oberen Classen zu üben (vgl. Hauler IV, S. 84, Nr. 43);
33. *dummodo, dummodo ne* und *nedum* (finden sich bei Caesar nicht; vgl. Hauler IV, S. 59, Satz 18);
34. *nisi quod, nisi vero, nisi forte* (nicht bei Caesar; vgl. Hauler IV, S. 57, Satz 13);
35. *quamvis* (kommt bei Caesar als Conjunction nicht vor; vgl. Hauler IV, S. 59, Satz 7);
36. *licet, quamquam, etiamsi* (finden sich bei Caesar nicht; nach dem Hinweise auf Scheindlers Grammatik § 189 wäre nach Hauler IV, S. 59 auch *licet* zu nehmen; Böhme hat nicht nur dieses, sondern auch *ut* und *ne concessivum* S. 72 aufgenommen);
37. der beschränkende Relativsatz *quod sciam* (nie bei Caesar);
38. *dignus, indignus, aptus* mit *qui* und dem Conjunctiv (nie bei Caesar; vgl. Hauler IV, S. 65, Nr. 35);
39. *quam qui* nach einem Comparativ (vgl. Hauler IV, S. 55).

Zu diesen aufgezählten „Nebensachen" kommen noch Einzelheiten, die Heynacher in seinen „Beiträgen zur zeitgemäßen Behandlung der lateinischen Grammatik auf statistischer Grundlage" erwähnt. Nach Dettweiler, der mit Wärme für die Scheidung von sicher zu erlernenden und gelegentlich zu beobachtenden Regeln eintritt, sollen auch die Abweichungen des lateinischen Indicativs vom Deutschen außer bei „können" und „müssen" wegen mangelnder Stütze im Lectürstoffe der mittleren Classen der gelegentlichen Behandlung vorbehalten werden (vgl. Dettweiler, „Didaktik und Methodik", S. 149; Hauler IV, Nr. 23, Satz 1, 2, 5, 6, 10, 11 und das Lesestück S. 42). Die beliebte Regel, die schon in Caesars, geschweige denn in Tacitus' Sprachgebrauch nicht beachtet wird, dass *hic* und *nunc* in der *oratio obliqua* nicht gebraucht werde, soll verschwinden (vgl. Dettweiler S. 149; in Scheindlers Grammatik, 2. Aufl. 1892, 3. Aufl. 1898, ist diese Regel nicht enthalten). Über den Standpunkt, den Dettweiler hinsichtlich der Reduction und Vertheilung des grammatischen Lehrstoffes einnimmt, vergleiche man seine „Didaktik und Methodik", S. 144 bis 149. Wer sich mit der Nothwendigkeit, dass die Grammatik in den Dienst der Lectüre zu stellen sei, abfindet, wird sich mit dem Grundsatze der Beschränkung und reinlichen Scheidung leicht befreunden. Je kleiner die Zahl der grammatistischen Schulmänner wird, desto kleiner wird die Zahl der Gegner unserer Gymnasien werden, desto mehr Freunde der humanistischen Bildung werden wir uns selbst erziehen. Aber auch bei dieser, ja selbst bei noch weiter gehender Beschränkung des grammatischen Lehrstoffes bleibt doch immer die Hauptsache, dass nicht zuviel theoretisiert, sondern immer und immer wieder gründlich und vielfältig schriftlich und insbesondere mündlich geübt werde. Sonst geht es dem Lehrer wie seinem theoretisch gebildeten Collegen in Meggendorfers „Humoristischen Blättern", der mit dem Buche in der linken und mit der Angel in der rechten Hand am Ufer des Flusses sitzend ausruft: „Jetzt fische ich schon zwei Stunden nach der besten Methode und fange doch nichts."

Da an unserer Anstalt das lateinische Lesebuch von Golling, welches außer 9 Vitae des Nepos noch 73 Seiten „Memorabilia Alexandri Magni" enthält, in Verwendung ist, so habe ich zum Zwecke der Scheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen dieses Buch durchgesehen und kann mittheilen, dass die von Lupus und Heynacher gemachten Beobachtungen im allgemeinen auch für dieses Buch gelten. Wenn mir auch bei dieser ebenso unangenehmen als nützlichen Arbeit etwas entgangen sein sollte, so würde dadurch das Resultat doch nicht wesentlich geändert. Im besonderen sei Folgendes mitgetheilt: Zu den von Heynacher angeführten concessiven Conjunctionen kommen noch *quamquam* und *etiamsi* hinzu. Von dem Supinum auf *u* genügen zur Einübung die Fälle: *incredibile dictu*, *incredibile dictu audituque*, *vix credibile dictu* (vgl. dagegen die zahlreichen Beispiele bei Hauler II, § 103 *b*).

Außer den von Heynacher erwähnten Arten der Conjunction *cum* muss auch die Anwendung des in den „Memorabilia" mit besonderer Vorliebe gebrauchten *cum inversum* geübt werden; am häufigsten lesen wir die Verbindung *iam — cum*, minder oft *vix — cum*. *Quin* übe man in Secunda und Tertia nur nach den Ausdrücken für „nicht zweifeln"; wenn S. 27 „*nec iam contineri poterant, quin*" gelesen wird, so braucht

es nicht schon in der Hinübersetzung verwendet zu werden (Hauler hat schon im Übungsbuche für die II. Classe *nihil abest, quin; non multum abest, quin; nihil est, quin;* vgl. S. 198, 82 *b*). *Iubeo* in activer und passiver Form kommt in den Memorabilia so außerordentlich häufig vor, dass seine Construction schon in Secunda nicht oft genug geübt werden kann, damit der Fortschritt der Lectüre in Tertia nicht unnütz gehemmt werde. Auf die Einübung des wenig gebrauchten *quominus* verwende man nicht viel Zeit, übe dagegen das oft begegnende *donec* um so mehr; in der II. Classe sollte *quominus* ganz unerwähnt bleiben (vgl. Hauler II, S. 198, 80). *Interest* c. genet., das nie bei Nepos, nur viermal nach Heynacher bei Caesar vorkommt, ist von der Unterstufe ganz auszuscheiden, und wenn bei Golling S. 39 „*cuius multum interesset*" begegnet, so soll die gelegentliche Erklärung genügen. *Piget, taedet, miseret me alicuius rei* sollen mit Heynacher unbeachtet bleiben, dagegen verdienen *paenitet* und *pudet* Beachtung. Ihre Einübung stößt nicht auf Schwierigkeiten, wenn man als erste Übersetzung „es ergreift mich einer Sache wegen Reue, es erfasst mich einer Sache wegen Scham" festhalten lässt (vgl. Hauler III, S. 47, Satz 10, 11, 13, 14 und das Lesestück S. 47 fg.). *Quisque* in indirecten Fragesätzen, nach dem Reflexivpronomen, nach *suus* und besonders in Relativsätzen ist wegen seines häufigen Gebrauches tüchtig zu üben; desgleichen ist *opus est* c. abl. bei der Hinübersetzung zu beachten. *Patior* seq. constr. acc. c. inf., das in Gollings Lesebuch oft begegnet, möge fleißig in Tertia geübt werden, dagegen ist das selten vorkommende *sino* in den deutsch-lateinischen Übungen weniger zu beachten, am allerwenigsten die persönliche Construction bei dem Passivum *sinor* (vgl. Hauler II, S. 202, 92 und dazu Scheindlers Grammatik § 209. 1).

In zahlreichen Fällen wird sich der Lehrer mit einer gewissen Selbstverleugnung gegenwärtig halten müssen, dass vieles, was für die Herübersetzung nothwendig ist, für die Hinübersetzung auf der Mittelstufe noch entbehrt werden kann und auch thatsächlich entbehrt werden muss, wenn sich die Schüler das wirklich nothwendige grammatische Wissen erwerben sollen, welches später auf der Oberstufe erweitert und vertieft werden kann. Solche Fälle — ich nenne nur Beispiele mit einigen Fundorten in der ed. Golling — sind etwa folgende: *Caveo* mit bloßem Conjunctiv S. 18, 24, 36, 50; *nisi forte* S. 5, 38; *in eo est, ut* S. 8, 77; *forsitan* c. coni. S. 10, 43; *utpote qui* S. 18, 44; *nescio, an* S. 25; *dubito, an* S. 23, 32 (zweimal), 85; *nisi quod* S. 24, 52; *adulor aliquem* S. 18; *licet* c. coni. als Conjunction S. 29, 47; *fallit me* S. 30, 54; *non est, quod* S. 30; die irreale Periode im Accusat. c. inf. S. 38, 42, 48, 52; *dignus, indignus sum, qui* c. coni. S. 38, 46, 74; *tempero animo* S. 40, — *manibus* S. 48, — *oculis* S. 68; *nedum* S. 46; der Coniunct. plusq. des Nachsatzes einer conditionalen Periode in conjunctiver Abhängigkeit, ersetzt durch die Coniugatio periphr. act. mit *fuerim* S. 46 u. s. w. u. s. w. Solche und zahlreiche andere grammatische Einzelheiten müssen zwar bei der Lectüre ohne großen Zeitverlust erklärt, sollen aber im Interesse der Gewinnung grammatischer Sicherheit in dem unerlässlich Nothwendigen von den deutsch-lateinischen Schul- und häuslichen Übungen, von den Haus- und ganz besonders von den Schularbeiten ferngehalten werden.

Da ich heuer auch in einer, ich muss wohl sagen, recht braven Classe unserer ruthenischen Schwesterabtheilungen beschäftigt bin, so habe ich mich auch für die lateinischen Elementarbücher von Samolewicz interessiert. Natürlich kann ich wegen mangelnder Kenntnis der ruthenischen Sprache nur Einzelheiten hervorheben, die ich aus dem lateinischen Texte beseitigen möchte. Im Übungsbuche für die I. Classe wird eine strengere Auswahl der Vocabeln noth thun. *Vomer*, *iurgiosus*, *viscera*, *minax*, *hebdomas*, *hebes*, *pondero*, *quamquam*, *neve-neve*, *cicur*, *rixor*, *concordo* und andere sind auszuscheiden. Der Übungsstoff scheint mir zu umfangreich zu sein. Besonders nothwendig ist die Reduction im Übungsbuche für die II. Classe, wenn die ruthenischen Schüler ihren deutschen Collegen gegenüber nicht im Nachtheile sein sollen. Es ist, insoweit ich einen Überblick gewinnen konnte, Folgendes zu eliminieren: *operae* als Concretum = die Arbeiter, die ganze griechische Declination, welche in die III. Classe zu verlegen ist, *asparagus*, *Hippo*, *Frusino*, *Sulmo* (Genusbestimmung bei der Lectüre), *cuculus*, *dumus*, *gallus gallinaceus*, *effectrix* (selten), *mas* (vgl. Landgraf, „Literaturnachweise und Bemerkungen zur lateinischen Schulgrammatik", Bamberg 1891, S. 10), *pyrites* (vgl. Klotz: Plinius), *cometes*, *virus*, *colus*, *dialectus* als fem., *diphthongus* als fem., *pelagus* als neutr., *alvus* als fem., *tussis* (*im*, *i;* vgl. Landgraf S. 10), *amussis*, *saccharum*, *piper*, *aroma*, *harpago* (vgl. Landgraf S. 11), *aequor* (dichterisch), *iecur* (vgl. Landgraf S. 12), *vespertilio* als masc., die unregelmäßige Declination von *vesper* (gelegentlich), *papaver*, *adamas*, *apex*, *vermis*, *axis* (vgl. Landgraf S. 11), *phoenix fabulosus*, *adeps suillus*, *frutex*, *torrens*, *opicus* = roh, einfältig, unwissend (Klotz: Cato, Juv., Gell., Auson.), *falco*, *horologium*, *acubus* (nach Landgraf S. 12 sind nur *artubus*, *tribubus* und höchstens noch *lacubus* zu lernen), *instar* c. gen., *numinis vice*, *ioca*, *ōr*, *mollities* neben *mollitia*, *freni*, *ōr*, *carbasus* fem. (*carbasa*, *ōr*), *nequam*, *frugi*, *semianimus* neben *semianimis*, *tuber*, *suopte*, *suapte* (gelegentlich), *praecavere aliquid*, *cenatus* in act. Bedeutung (gelegentlich), *convivor*, *dicis causa* S. 94, *oleo*, *coniveo* (Landgraf S. 20), *scrupus*, *muscus*, *carbo* (vgl. Landgraf S. 11), *sugo*, *mando* (vgl. Landgraf S. 20), *prout*. Von den Composita der unregelmäßigen Verba wird eine Auswahl zu treffen sein. Die Formen „*nequimus*, *queunt*" kommen selten vor (vgl. Scheindler, lat. Gramm. § 85, Anm. 3; Samolewicz S. 57 und 58). *Glis* ist von Georges in sein über die Gymnasialbedürfnisse noch hinausreichendes Wörterbuch nicht aufgenommen; *cōs* (*cotis*) als Femininum erscheint zwar bei Liv., ist aber der Lectüre zu überlassen; *dēgi* als Perf. von *dēgo* ist selten, dafür gewöhnlich *egi* = *transegi* = *peregi* (vgl. Samolewicz S. 94, Goldbacher § 169, Schmidt § 122). Statt *difficulter*, das sich nach Landgraf S. 13 in der classischen Literatur nur einmal bei Caesar bell. civ. I, 62 findet, ist *non* (*haud*) *facile* zu lernen.

Czernowitz. *Friedrich Loebl.*

Reihen- und Productenbildung aus den Winkeln der regelmäßigen Vielecke.

Die Winkel der regelmäßigen Vielecke sind:

$$60^0 \qquad 90^0 \qquad 108^0 \qquad 120^0 \; \ldots$$

oder

$$\frac{1}{3}\pi \qquad \frac{2}{4}\pi \qquad \frac{3}{5}\pi \qquad \frac{4}{6}\pi \; \ldots$$

Die Differenzen der aufeinanderfolgenden Winkel sind:

$$60^0 \qquad 30^0 \qquad 18^0 \qquad 12^0 \; \ldots$$

oder

$$\frac{2\pi}{2.3} \qquad \frac{2\pi}{3.4} \qquad \frac{2\pi}{4.5} \qquad \frac{2\pi}{5.6} \; \ldots$$

Die Summe dieser Differenzen ist offenbar 180^0 oder π, da für $n = \infty$, d. h. für den Kreis der Vieleckswinkel 180^0 wird. Sonach ist

$$2\pi\left[\frac{1}{2.3} + \frac{1}{3.4} + \frac{1}{4.5} + \ldots\right] = \pi$$

oder nach geringer Umformung

1. $$\frac{1}{1.2} + \frac{1}{2.3} + \frac{1}{3.4} + \ldots = 1$$

Schafft man die ersten α-Glieder nach rechts, so ergibt sich die allgemeinere Reihe

2. $$\sum_{n=0}^{\infty} \frac{1}{(\alpha + n)(\alpha + n + 1)} = \frac{1}{\alpha}$$

Die Differenzreihe von 1. wird

3. $$\frac{1}{1.2.3} + \frac{1}{2.3.4} + \ldots = \frac{1}{4}$$

oder allgemeiner

4. $$\sum_{n=0}^{\infty} \frac{1}{(\alpha + n)(\alpha + n + 1)(\alpha + n + 2)} = \frac{1}{2\alpha(\alpha + 1)}$$

Davon wieder die Differenzreihe gebildet, liefert

5. $$\frac{1}{1.2.3.4} + \frac{1}{2.3.4.5} + \ldots = \frac{1}{18}$$

oder allgemeiner

6. $$\sum_{n=0}^{\infty} \frac{1}{(\alpha + n)(\alpha + n + 1)(\alpha + n + 2)(\alpha + n + 3)} = \frac{1}{3\alpha(\alpha + 1)(\alpha + 2)}$$

u. s. w.

Multipliciert man 1. mit log z und geht zur Zahl über, so erhält man

7. $$\sqrt[1.2]{z}\,\sqrt[2.3]{z}\,\sqrt[3.4]{z}\,\sqrt[4.5]{z} \ldots = z$$

Man kann natürlich noch durch mannigfache andere Umformungen, auch durch Differentiation, aus den angeführten Reihen andere ableiten. Es mag an den vorstehenden genug sein. Die Convergenzbedingungen zu erörtern ist hiefür wohl überflüssig.

Bildet man die Quotienten der aufeinanderfolgenden Vieleckswinkel, so bekommt man

8. $\Pi = \frac{60}{90} \cdot \frac{90}{108} \cdot \frac{108}{120} \cdot \ldots$

$$= \frac{2}{3} \cdot \frac{5}{6} \cdot \frac{9}{10} \cdot \frac{14}{15} \cdot \ldots = \frac{60}{180} = \frac{1}{3}$$

Zähler und Nenner wachsen um gleiches, und zwar um die aufeinanderfolgenden Zahlen der Zahlenreihe von 3 an.

8. lässt sich auch in folgender Form darstellen:

$$\prod_{n=1}^{\infty} \left(1 - \frac{2.1}{(n+2)(n+1)}\right) = \frac{1}{3} = \frac{1}{1+2}$$

Bildet man in 8. das Product je zweier aufeinanderfolgender Factoren, so ergibt das Product dieser Theilproducte

9. $$\prod_{n=1}^{\infty} \left(1 - \frac{2.2}{(n+2)(n+2)}\right) = \frac{1}{6} = \frac{1}{1+2+3}$$

Nimmt man in 8. drei oder vier Factoren in gleicher Weise zusammen, so erhält man die folgenden unendlichen Producte:

10. $$\prod_{n=1}^{\infty} \left(1 - \frac{2.3}{(n+2)(n+3)}\right) = \frac{1}{10}$$

11. $$\prod_{n=1}^{\infty} \left(1 - \frac{2.4}{(n+2)(n+4)}\right) = \frac{1}{15}$$

oder möglichst allgemein

12. $$\prod_{n=1}^{\infty} \left(1 - \frac{2\alpha}{(n+2)(n+\alpha)}\right) = \frac{2}{(\alpha+1)(\alpha+2)}$$

Selbstverständlich sind auch hier noch weitere Bildungen möglich.

Prag-Smichow. *Dr. Anton Schlosser.*

Literarische Rundschau.

Josef Strigl, Professor am k. k. Staatsgymnasium in Linz: **Lateinische Schulgrammatik.** Mit Erlass des hohen k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 6. Februar 1899, Z. 33590, für allgemein zulässig erklärt. Preis geheftet 1 fl. 10 kr., gebunden 1 fl. 30 kr. Linz a. D., 1899. Verlag der F. I. Ebenhöch'schen Buchhandlung (Heinrich Korb).

Verfasser der vorliegenden Schulgrammatik hätte es sich erlassen können, in dem Begleitworte die ausdrückliche Versicherung zu geben, dass er dem Buche „liebevolle Sorgfalt im Entstehen und gewissenhafte Aufmerksamkeit in der Ausbildung" habe angedeihen lassen. Wer sich der Mühe unterzieht, sorgfältig zu prüfen, der wird das Buch sofort aus eigener Anschauung als ein mit großer Sachkenntnis ausgeführtes und aus langjähriger Schulpraxis hervorgegangenes Werk erkennen und den Eindruck gewinnen, dass der Verfasser ein großes Stück ernster Arbeit auf dasselbe verwendet hat.

Es mag ja immerhin richtig sein, dass wir heutzutage in der günstigen Lage sind, eine ganze Reihe tüchtiger Lehrbücher für den Lateinunterricht zu besitzen, die einen für die wesentlichsten Bedürfnisse der Schule extensiv sorgfältig abgegrenzten, intensiv genau geprüften und gesichteten Lehrstoff zur Darstellung bringen. Aber nicht minder wichtig als der Inhalt erscheint uns die Form und die innere Einrichtung eines Lehrbuches, sowie die Art und Weise, wie der gegebene Stoff disponiert und sprachlich dargestellt ist, und gelingt es einem Verfasser, für die Ökonomie des Stoffes neue Gesichtspunkte zu finden und dem Schüler dadurch die Erlernung des Gegenstandes zu erleichtern, so hat seine Arbeit neben der anderer Verfasser ihren ungeschmälerten Wert.

Durch diese allgemeine Bemerkung werden wir zunächst zu einer kurzen Besprechung des syntaktischen Theiles des Buches hingeleitet. In der Casuslehre hat der Verfasser, von der herkömmlichen Gepflogenheit abgehend, den Versuch gemacht, die einzelnen Casus auf Grund ihrer Functionen im Satze darzustellen, was wiederum damit zusammenhängt, dass er den gesammten syntaktischen Lehrstoff, analog dem Aufbaue der meisten grammatischen Lehrbücher für die Muttersprache, in folgende vier Abschnitte gliedert: I. Der einfache Satz, II. das Satzgefüge, III. die Satzverbindung, IV. die Periode. — Als eine nothwendige Consequenz dieser Eintheilung ergibt sich, dass die Präpositionen, die gewöhnlich nach der Casuslehre behandelt werden, in den formellen Theil verwiesen werden mussten, was kein Unglück bedeutet, besonders wenn man erwägt, was der Verfasser im Begleitworte über die Aneignung der Präpositionen bemerkt. Nur hätten wir gewünscht, dass der Verfasser den in den §§ 159 und 160 behandelten Stoff nach dem Vorgange anderer Grammatiker auch an dieser Stelle mitbehandelt hätte; denn jetzt scheint er uns kaum am geeigneten Platze zu stehen.

Schwerere Bedenken werden freilich manchem aufsteigen, wenn er die gesammte Lehre von den Verbalformen, also auch den Infinitiv, den Accusativ mit dem Infinitiv, das Particip, Gerundium und Supinum in dem Capitel „Syntaktisch-stilistischer Gebrauch des Nomens und Verbums" behandelt findet. Wir kennen das Begleitwort des Verfassers und billigen

vollkommen die Gründe, die ihn zu dieser Neuerung veranlasst haben. Auch ist uns nicht unbekannt, dass die Frage: Was gehört in die Grammatik, was in die Stilistik? bis heute noch nicht endgiltig gelöst ist, vielmehr die Grenzen zwischen diesen beiden Sprachgebieten oft nur allzu schwer zu ziehen sind; aber vieles, was der Verfasser unter dem obigen Titel behandelt, dürfte doch wohl mit ziemlicher Sicherheit eher der Grammatik als der Stilistik zuzuweisen, somit also rein grammatischer Natur sein.

So bietet auch in der Casuslehre, — um auf diese wieder zurückzukommen, — das Princip, auch im Latein die Casus nach ihren Functionen im Satze zu behandeln, nicht unerhebliche Schwierigkeiten. Erstens geht bei dieser Anordnung des Stoffes dem Schüler die wichtige Erkenntnis, wie sich die verschiedenen Gebrauchsarten der Casus aus einer oder mehreren gemeinsamen Grundanschauungen entwickeln, so ziemlich verloren, ein Verlust, den man beklagen muss, besonders dann, wenn man beim griechischen Unterrichte dem Schüler klarmachen will, welche Functionen z. B. des lateinischen Ablativs von dem Genitiv und Dativ der Griechen übernommen wurden. Sodann ist es auch nicht leicht, die mannigfachen Gebrauchsweisen der Casus unter den drei Termini: Attribut, Object, Adverbiale in der Weise unterzubringen, dass eine jede zweifellos am richtigen Platze steht. So wird beispielsweise vom Verfasser selber im § 154 der *genitivus pretii* unter dem Titel „Genitiv als Object" aufgeführt, während § 150 (Ende) der nämliche Genitiv ein prädicativer genannt wird. So ist es dem Verfasser auch noch ein zweitesmal widerfahren, dass er einen Prädicatscasus an einer, wie uns wenigstens scheint, unrichtigen Stelle behandelt, wir meinen im § 178, wo der prädicative Abl. qual. unter den Attributen steht. Unseres Erachtens müsste, wenn man nun einmal den Stoff nach Satzgliedern behandelt, eine eigene Rubrik „Prädicat" geschaffen werden, ähnlich der im § 150 gegebenen, nur noch weit ausführlicher als diese, so dass auch Fälle, wie: *res mihi cordi est, aliquid in vitio est, tristi animo sum, pro nihilo esse* mitinbegriffen wären, worauf dann in den späteren Paragraphen einfach verwiesen würde. Sind ferner die Ablative, die im § 170 Anmerkung 3 besprochen werden, wirklich *ablativi instrumenti*, und nicht vielmehr Modalbestimmungen, wie Madvig, Meiring u. a. lehren? Weiter kann unseres Erachtens der *abl. separationis* § 162. 2 nur theilweise unter den Begriff der Ortsbestimmungen fallen, nämlich in Fällen wie *cedere Italia, pellere foro, deturbare moenibus;* dagegen liegen in *abstinere praeda, spoliare re* schwerlich solche Ablative vor.

Diese und ähnliche Dinge beeinträchtigen theilweise die besonders lobenswerte Klarheit und Übersichtlichkeit, die durch die ganze Darstellung herrscht, finden aber darin ihre Entschuldigung, dass der Verfasser zum erstenmale diesen Versuch gewagt hat, der es schon im Interesse der Conformität des grammatischen Unterrichtes im allgemeinen einmal verdiente, unternommen zu werden.

Als Beispiele besonders lichtvoller Behandlung des Stoffes wollen wir aus der Formenlehre die III. Declination sowie die Pronomina anführen; aus der Satzlehre die Conditionalsätze, die Lehre von der Zeitfolge, den Accusativ mit dem Infinitiv, besonders mit den § 223 gemachten Zusätzen.

Was die sprachliche Formulierung der Regeln betrifft, so ist dieselbe knapp und schlicht, aber genau und wohl überlegt und dem Verständnisse des Schülers trefflich angepasst. Nur ab und zu möchten wir einen schiefen Ausdruck verbessert sehen, so im § 137, wo es heißt: „Viele Composita, namentlich mit *ad* und *in* stehen im übertragenen Sinne im Dativ"; oder § 233 „Das Gerundium dient zur Declination des substantivierten Infinitivs". Unrichtig aber ist die Fassung der Regel § 38: „Der Superlativ wird gebildet, indem man in der Genitivform statt der Endung *i, is* die Ausgänge *illimus, errimus, issimus* einsetzt."

Manchmal scheint das Streben nach Vereinfachung den Verfasser verleitet zu haben, wichtigere Dinge mit Stillschweigen zu übergehen.

Oder ist es nur Zufall, dass im § 155 die Construction unerwähnt bleibt, die dann einzutreten hat, wenn die Sache verbal ausgedrückt ist? Diese Fälle sind doch nicht so selten. Ebenso ist es auffällig, dass § 235 über *mei, tui servandi* nichts erwähnt wird, wiewohl unter den Beispielen eines dieser Art sich findet.

Als einen besonderen Vorzug des vorliegenden Lehrbuches müssen wir die schärfere Betonung des psychologischen Momentes in der Syntax rühmend hervorheben, wodurch über viele Partien derselben ein unerwartet helles Schlaglicht fällt. Wer sich davon überzeugen will, der lese die §§ 215 Anmerkung 3, 219, 222 und vornehmlich das im § 253 über die rhetorischen Bedingungssätze Gesagte. Umsomehr befremdet es uns, dass der Verfasser nicht auch im § 256 über die Fragesätze mit *nonne, num, ne* in gleicher Wisee verfuhr und die Verwendung dieser Fragewörter mehr vom psychologischen Standpunkte erklärte.

Die Beispiele sind mit Rücksicht auf die Grundsätze, welche Recensent im 1. Hefte des XIII. Jahrganges dieser Zeitschrift, S. 87 entwickelt hat, durchwegs passend und sorgfältig ausgewählt; nur sähen wir § 178 das Beispiel: *Augur ad laevam* etc. lieber ausgeschieden. Die beigefügten Übersetzungen sind correct bis auf die Phrase „mit Krieg überziehen" (§ 137), die doch endlich einmal begraben werden sollte.

Auch in der Formenlehre offenbart sich überall das löbliche Streben des Verfassers nach Klarheit, Bündigkeit und Kürze. Aller wertlose Ballast ist beseitigt, die Anordnung des Stoffes recht angemessen. Ungern vermissen wir in der Übersicht der Verba die Angabe der geläufigsten Redewendungen sowie die in vielen Büchern durchgeführte Rubricierung der Verba.

An der Ausstattung des Buches finden wir nichts auszusetzen; auch der Druck ist correct bis auf die Versehen § 182 b *Etrus-cos*, 269 *quondoquidem* und 260 Anmerkung 2, wo das Komma hinter *persuasit* zu tilgen.

Wir schließen diese Besprechung mit einem nochmaligen Hinweise auf die rühmenswerte Sorgfalt, Genauigkeit und Gewissenhaftigkeit des Verfassers, danken ihm bestens für die aus dem Buche geschöpften mannigfachen Anregungen und wünschen ihm zu seiner gelungenen Arbeit den besten Erfolg.

Wien. *Ferd. Dressler.*

Dr. Josef Kubik, k. k. Professor: **Realerklärung und Anschauungsunterricht bei der Lectüre des Horaz.** Wien, Hölder, 1899.

Zweck und Anlage dieser Arbeit ist vollkommen dieselbe wie in den gleichnamigen auf die Cicero- und Tacitus-Lectüre bezüglichen Abhandlungen K.s. Auch diesmal ist Ref. in der angenehmen Lage, die große Sorgfalt der Ausarbeitung hervorzuheben, doch muss er auch vor der gänzlichen Ausbeutung des gebotenen Materiales für Schulzwecke wieder warnen (vgl. meine Recension in der „Öst. Mittelsch." 1898. S. 241). Für die bei der Lectüre der Horaz'schen Oden zu beobachtende Reihenfolge empfiehlt K. folgende Gesichtspunkte: 1. Des Dichters persönliche Verhältnisse; 2. die socialen und politischen Verhältnisse zur Zeit des Horaz; 3. des Dichters Welt- und Lebensanschauung. Diese Anordnung darf wohl den Anspruch erheben, auf einer gesunden Grundlage aufgebaut zu sein, doch will sie nach des Verfassers eigenem Geständnisse nicht als die einzig richtige gelten. Wo sich Gelegenheit bietet, auf die Lectüre der anderen Schulautoren zum Zwecke der Concentration zurückzugreifen, wird dieselbe eifrig ergriffen. Sehr treffend ist unter anderem die Bemerkung über die auffallend häufige Erwähnung der Parther bei Horaz (vgl. S. 17). Auch die auf Italiens classischem Boden persönlich gewonnenen Eindrücke verwertet K. zur Beleuchtung mancher Stellen (vgl. S. 22, 83, 97 etc.). Für die Deutung von Sat. I, 7, 3 „*omnibus et lippis notum et tonsoribus*" weist K. in bestechender Form auf die noch den heutigen Italienern eigenthümliche Lust zum müßigen Herumlungern und eifrigen Pflege des Stadtklatsches hin. Jene *lippi* dürften also auch Müßiggänger gewesen sein, die infolge

ihres häufigen Verweilens im Freien einerseits leicht die Augenkrankheit erlangen, anderseits viel Stadtklatsch wissen konnten.

Wenngleich K. aus den mannigfachen und trefflichen Vorarbeiten zu seinem Thema nur „das für den Betrieb der Schullectüre Brauchbare" zusammenzustellen suchte, schoss er doch bisweilen übers Ziel. Hieher rechne ich Bemerkungen, wie auf S. 19 (über den Astronomen Ptolemaios), S. 33 (über Ennianische Verse), S. 38, Anm. 2 (wäre beim historischen Unterrichte treffend zu verwerten). Am Schlusse seiner Arbeit stellt K. für die gelesensten Partien aus den Gedichten Vergils eine gleiche Abhandlung in baldige Aussicht. Sie wird nach seinen bisherigen so gewissenhaft durchgeführten Zusammenstellungen wieder Beifall finden.

A. Koch, Rector des königl. Progymnasiums in Frankenthal: **Schülercommentar zu Homers Odyssee.** Wien und Prag, Tempsky, 1898, und von demselben Verfasser: **Schülercommentar zu Homers Ilias,** I. und II. Heft, ebendaselbst 1899.

Warum Koch den Titel „Commentar" statt „Wörterverzeichnis" gewählt hat, begreift man nicht. Im Vorworte beider Büchlein sind die Grundsätze angegeben, welche bei der Ausarbeitung maßgebend waren. Dieselben werden bei jedem Lehrer Zustimmung finden, nur wurden sie nicht streng genug beobachtet. So wurde von dem gewiss richtigen Grundsatze, jedem Worte zuerst die Grundbedeutung und dann die für die betreffende Stelle passende Übersetzung beizufügen, öfters abgewichen. Demnach war die Grundbedeutung an erster Stelle zu setzen bei: ἄσπεστος (Odys. V, 101) = unsagbar, κυνῶπις (Od. XI, 424) = hundsäugig, οὐλόμενος (Il. I, 2) = Verderben bringend. — Zu der treffenden Bedeutung von τεύχω (Il. I, 4) = bereiten ist hinzugefügt: „Pass. oft = werden, προτέτυγμαι bin vorher geschehen." Inwieferne diese Zugabe das Verständnis jenes Verses fördern soll, vermag Ref. nicht einzusehen. Die an zweiter Stelle erwähnte Bedeutung von ξυνίημι (Il. I, 8) „verstehe" ist nicht bei jenem Verse am Platze, sondern war erst bei Il. II, 26 nach der Bedeutung „vernehme" zu setzen. Überflüssigerweise wurde bei δέχομαι (Il. I, 20) die Bedeutung „erwarte" hinzugefügt, wohl aber war sie bei Il. II, 137 zu erwähnen. Im vs. 105 des I. Gesanges der Ilias genügte für ὄσσομαι vollkommen die ursprüngliche Bedeutung „schaue, blicke", und statt der anderen beigefügten Vocabeln wäre der Hinweis auf Uhlands „Was er blickt, ist Wuth" jedenfalls lehrreicher. Zu dem Il. XVI, vs. 724 (ἀλλ' ἄγε Πατρόκλῳ ἔφεπε κρατερώνυχας ἵππους) begegnenden ἐφέπω sind folgende Bedeutungen angegeben: „1. betreibe, besorge eifrig, beschleunige etwas; 2. eile über etwas hin. M. lasse mich leiten." Keine dieser Bedeutungen ermöglicht dem Schüler eine ordentliche Übersetzung, denn die Bedeutung „treibe los gegen" fehlt. Auch die Übersetzung mancher Epitheta dürfte Bedenken erregen, wie z. B. ἀργειφόντης = Eilbote (Od. I, 38), δαΐφρων = verständig (Od. I, 48), πολύμητις = listenreich (Od. V, 214), εὐκνήμιδες = mit wohlgebildeten Beinen (Il. I, 17 unter Hinweis auf Spengel in den Blättern f. d. Gymn. Schulwesen, Heft I und II, München 1898).

Bei allem Fleiße, der von den Verfassern solcher „Schülercommentare" aufgewendet werden mag, können wir derartigen Wörterverzeichnissen nicht das Wort reden. Ein Schüler, der von der Quinta bis zur Octava nur solche *ad autorem* zusammengestellte Vocabelverzeichnisse benützt, kann unmöglich bei einer anderen Gelegenheit, etwa bei dem Betriebe von Privatlectüre, noch weniger aber bei der schriftlichen Maturitätsprüfung ein größeres Wörterbuch richtig benützen. Derartige Wörterverzeichnisse, die eigentlich verdünnte und billigere Specialwörterbücher sein wollen, tragen entschieden zu jener geistigen Verweichlichung bei, gegen die schon Sedlmayer (vgl. Ztsch. f. ö. Gymn. 1898, S. 605) mit Fug und Recht seine Stimme erhoben hat.

Eger. *Dr. Simon.*

Freytags Schulausgaben und Hilfsbücher für den deutschen Unterricht (Ausland). Shakespeare, Macbeth. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Ernst Regel. Leipzig, G. Freytag, 1898. 98 SS. Preis geb. 60 Pf.

Die „Einleitung" stützt sich auf anerkannte Werke der Shakespeare-Literatur, sowie der Text mit philologischer Genauigkeit hergestellt erscheint. Über die Quellen und über den Aufbau des Stückes wird meines Erachtens für Schulzwecke zu ausführlich gehandelt, den Ausführungen „Charakter des Stückes" wird man vollinhaltlich beipflichten, auch die Charaktere der handelnden Personen sind geschickt und kräftig gezeichnet. Auf Schillers Bearbeitung wird nur kurz hingewiesen; die „Anmerkungen" sind maßvoll gehalten.

Die Culturverhältnisse des deutschen Mittelalters. Im Anschlusse an die Lectüre zur Einführung in die deutschen Alterthümer im deutschen Unterrichte geschildert von Dr. Arnold Zehme. Mit 77 Abbildungen. XVI und 215 SS. Wien-Leipzig-Prag, F. Tempsky, G. Freytag. Preis geb. 2 M. = 1 fl. 20 kr.

Der Verfasser hat sich eine sehr dankenswerte Aufgabe gestellt und diese entsprechend gelöst. Bei der Lectüre und Erklärung deutscher Literaturwerke ist es so oft nöthig, über das öffentliche oder häusliche Leben der Vorzeit Bemerkungen zu machen, dass ein Leitfaden, der rasch und sicher orientiert, dem Lehrer nur willkommen sein kann. Die bekannten großen Quellenwerke — die übrigens auch in diesem Buche benützt erscheinen — bringen ja den für die Schule verwertbaren Stoff selten in bequemer, übersichtlicher Form, weshalb Lehrer und strebsame, wissbegierige Schüler aus diesem Büchlein reichen Gewinn ziehen werden. Eine Skizze zu diesem Werke hat Z. bereits in Lyons Zeitschrift (X. 1896) entworfen, sowie wir ihm auch eine zusammenfassende Übersicht aus der germanischen Mythologie in derselben Zeitschrift (XI. 1897) verdanken. Wie der größere Theil des Inhaltes mit Rücksicht auf die Ergebnisse der deutschen Lectüre zusammengestellt ist, wurde auch alte und neue Literatur, wo immer es angieng, zur Illustration herangezogen. Wohlthuende Wärme, Gründlichkeit, Verständlichkeit zeichnen das Buch nach jeder Richtung aus. Vielleicht hätte im Hinblicke auf den Zweck des Buches noch manches Detail geopfert werden sollen, z. B. bei der Darstellung des Lehenswesens.

Der reiche Stoff wurde auf folgende Weise übersichtlich gegliedert: I. Die Familie und Gemeinde als Schutz- und Friedensgenossenschaften. II. Die staatlichen Verhältnisse. III. Die Wohnungsverhältnisse. IV. Bilder aus dem ritterlichen Leben.

Man sieht hieraus, dass der Darstellung des deutschen Mittelalters (besonders der Blütezeit) gleichsam als Einleitung die der früheren Verhältnisse vorangeschickt wurde. Aus dem dankbaren Inhalte sei besonders auf folgende Capitel hingewiesen: Die ritterliche Erziehung bis zum Ritterschlage. Die Schwertleite, das Ritterideal, die Freundschaft. Alltagsleben auf der Burg. Die Jagd. Die Gastlichkeit. Das Sängerthum und die Fahrenden. Turnier und Ritterrüstung. Fehde und Heerfahrt. Aus dem Leben der ritterlichen Frauen. Verfall des Ritterthums.

Dass das ganze Buch deutscher Geist durchzieht, ist selbstverständlich. Der gegenwärtig herrschenden Mode folgend, wurden viele Abbildungen beigegeben, von denen die meisten der besseren Veranschaulichung dienen, manche allerdings als nichtssagend bezeichnet werden müssen. Manche Partie hat auch direct erziehlichen Wert, z. B. der lehrreiche Abschnitt „Ritterliche Erziehung". Pädagogischen Takt bekundet der Verfasser wiederholt. Die Sprache ist sorgfältig. Stiefeln (S. 143) ist wohl nur ein Versehen. Herzog (S. 38) ist nicht sosehr „der mit dem Heere auszieht" als nach Kluge und Paul der „Heerführer".

Wien. *Dr. Rudolf Löhner.*

G. Weitzenböck: **Lehrbuch der französischen Sprache** I. Theil, zweite umgearbeitete Auflage. Wien und Prag, Tempsky, 1898.

Dieses theoretisch wohldurchdachte und in der Schule sehr brauchbare Lehrbuch ist nach sechs Jahren bei der zweiten Auflage angelangt. Es vertritt in trefflicher Weise die neuere (analytische und phonetische) Methode und legt das Hauptgewicht auf die Aneignung der gesprochenen Sprache. Die Lesestücke sind sehr gut gewählt und sorgfältig zu Übungen (nur in französischer Sprache) verarbeitet. Dem Anfänger wird ein Ersatz der wirklich gesprochenen Sprache durch eine einfache Transscription geboten, die nur für den ersten Moment sonderbar anmuthet, sich aber sicher leicht aneignen lässt. Dass dabei der Unterschied zwischen Länge und Kürze der Vocale ganz außeracht gelassen ist, ist nicht zu billigen (Toussaint-Langenscheidt zeigen Länge, halbe Länge und Kürze der Vocale an); desgleichen nicht die gänzliche Unterdrückung des tonlosen *e* z. B. in *ótsu* (*au-dessous*), *prãndr* (*prendre*), *bàgàž* (*bagage*), *õz* (*onze*), *màlàd* (*malade*) etc. Ref. erinnert sich noch sehr gut, dass er selbst seinerzeit zufolge der Anweisung gewisser Lehrbücher so hart aussprach, sich aber später durch den Umgang mit Parisern bekehrte. Ein Romane oder Slave wird allerdings die stimmhaften Consonanten am Ende nie stimmlos sprechen (*malat* statt *malad'*), wohl aber besteht diese Gefahr für Deutsche. Die zweite Auflage hat nicht nur viele Nachbesserungen in Bezug auf den Wortschatz, die Übungen und die Partikeln, sondern sieben zweckmäßige neue Lesestücke (Nr. 13, 19, 27, 29, 35, 58, 63). Die Ausstattung ist vorzüglich; nur möchte ich den Druck der Exercices in Petit principiell abweisen. Warum sollen sie nicht in der angenehmen Borgis gedruckt werden wie die Questions? Verwechslung ist doch nicht zu befürchten!

Freytags Sammlung. H. Taine, *Les Origines de la France contemporaine.* Für den Schulgebrauch herausgegeben von Gustav Rolin. Wien und Prag, Tempsky, 1899.

Aus dem obigen geistreichen historisch-philosophischen Werke, worin die Genesis der politischen, socialen und wissenschaftlichen Verhältnisse des modernen Frankreich aus denen der vergangenen Jahrhunderte entwickelt wird, ist hier ein zweckmäßiger Auszug geboten. Für reifere Schüler ist das eine vielseitig anregende und vertiefende Lectüre, bei der alle Seiten der Culturgeschichte berührt werden, also gerade wie geschaffen für die Zeit vor der Maturitätsprüfung.

Wien. *E. Feichtinger.*

A. E. Seibert, Professor an der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Bozen: **Methodik des Unterrichtes in der Geographie.** Zweite Auflage. Mit 30 Illustrationen (63 S.). Wien 1899, bei Alfred Hölder. (Aus der Sammlung: Lehrbuch der speciellen Methodik für die österreichischen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten, redigiert von Dr. Wilh. Zenz.)

Seiberts Büchlein ist zwar zunächst für Lehramtscandidaten bestimmt, wird aber hauptsächlich dem Lehrer an Volksschulen Nutzen gewähren. Wenn es auch an dieser Stelle besprochen wird, so hat das seinen Grund darin, dass gar manche treffliche methodische Winke auch für den Elementarunterricht in der Geographie an Mittelschulen verwertbar sind. Dahin gehört z. B. die Bestimmung des Größenverhältnisses zwischen der Fläche eines Gebietes auf der Karte und in der Wirklichkeit (S. 9) für Schüler, die noch nicht von der Geometrie her mit der Flächenberechnung vertraut sind, oder die Erklärung, warum die Meridiane auf Karten von großem Maßstabe gekrümmt erscheinen (S. 28).

Die Gliederung des Inhaltes ist durchaus zweckmäßig, die Darstellung sehr verständlich. Der Vorgang, den der Verfasser beim Unterrichte empfiehlt, wobei er stets die schwierigsten Schulverhältnisse im Auge hat, bekundet im ganzen wie im einzelnen den erfahrenen, gewiegten

Methodiker. Namentlich der Abschnitt „Besondere Bemerkungen über einzelne Punkte beim Unterricht in der Geographie" enthält beachtenswerte Weisungen.

Nur in ganz wenigen Punkten kann gegen seine Ausführungen ein Einwand erhoben werden. So erklärt er sich (S. 7) gegen die Nebeneinander- oder Gegenüberstellung der Ausdrücke zeichnende (constructive), concentrische und gruppierende Methode, da im ersten Falle das Wort Methode in anderem Sinne gebraucht sei. Doch sind, genau genommen, auch die Bezeichnungen concentrische und gruppierende Methode nicht Correlate für beigeordnete Begriffe; denn unter jener versteht man eine Art der Lehrstoffvertheilung in den einzelnen Jahrgängen, unter dieser hingegen kann auch die Vertheilung des Lehrstoffes bei der Durchnahme oder Wiederholung in einer Classe, ja oft sogar innerhalb einer Lehrstunde verstanden werden. Anderseits hat auch der Ausdruck zeichnende Methode in diesem Zusammenhange insofern Berechtigung, als damit eine Methode gemeint ist, die sich vorwiegend des Zeichnens als Hilfsmittel bedient. Die Forderung, „was die Karte in genügender Deutlichkeit sagt, hat das Buch nicht zu enthalten" wird nicht immer buchstäblich zu befolgen sein. Auf viele Erscheinungen, die sich in der Karte, wenn auch noch so deutlich zeigen, muss das Kind eben erst aufmerksam gemacht werden, was hauptsächlich durch den Lehrer, zumtheil aber wohl auch durch das Lehrbuch geschehen muss, wenn schon ein solches in Gebrauch ist.

Zu den Zahlenangaben in Myriametern, die der Verfasser unbedingt empfiehlt (S. 41 Anm.), ist jedoch zu bemerken, dass bei der Angabe des Areals großer Gebiete, z. B. der Welttheile, die Zahl in km^2 in der Regel die einfachere ist; so ist z. B. die Zahl 10 Mill. km^2 für die Größe Europas leichter zu merken als 100.000 μm^2. Ferner ist zwar die Vorstellung eines Weges von zwei Gehstunden deutlicher als eines von 12 Minuten, aber für den *km* werden sich doch in Stadt- und Landschulen weit mehr und bekanntere Strecken zum Vergleiche angeben lassen als für den μm.

Erwähnt sei, dass in Fig. 1, S. 15 durch ein leichtes Versehen der Punkt *e*, der offenbar die Projection von *c* vorstellt, um ein Fach zu weit links gerückt ist. In Fig. 7, S. 21 wäre es vielleicht angezeigter, um die Anwendung und den Wert der relativen Höhe noch besser zu veranschaulichen, bei *c* den Abhang eine Strecke lang horizontal verlaufen zu lassen. Der Lehrer müsste hier erklären, dass sich bei *c* eine höher gelegene Ebene, etwa ein Flussthal in seinem oberen Laufe, mit einer Niederlassung, befinde, und es käme nun in Frage, wie hoch der Gipfel *a* über dem Orte sei. — In dieser Zeichnung fehlt die Beschreibung des Punktes *g* links unten.

Von diesen Kleinigkeiten abgesehen, sind die Zeichnungen außerordentlich klar und schematisch und entsprechen ihrem Zwecke vollkommen.

Wien. ——— *Dr. Arthur Stein.*

Dr. Adolf Hansen: **Die Ernährung der Pflanzen.** Zweite verbesserte Auflage. Wien, F. Tempsky, 1898. Preis 5 M.

Das vorliegende Buch erfreute sich schon in seiner ersten Auflage eines zahlreichen Leserkreises, da es von wissenschaftlichem Geiste durchdrungen in sehr verständlicher Weise die für jedermann wichtigen Kenntnisse über die Pflanzenernährung zu vermitteln vermochte. Nachdem der Herr Verfasser auf den einleitenden Seiten die Verdienste jener Männer, denen wir einen tieferen Einblick in das Leben der Pflanzen verdanken, wie Joh. Bapt. v. Helmont und Jan Ingenhouß, gewürdigt hat, führt er aus, woher die Pflanze den zum Leben erforderlichen Kohlenstoff nimmt, beschreibt die Organe der Kohlensäureaufnahme und schildert die Verarbeitung derselben durch die Blätter. Unter den Producten der Kohlensäurezersetzung erfährt besonders die Stärke eine eingehende Besprechung.

Weitere Abschnitte handeln von der Bedeutung des Lichtes für die Assimilation, den Wurzeln, der Bewegung des Wassers in der Pflanze, dem

pflanzlichen Stoffwechsel, der Athmung und der Ernährung der chlorophyllfreien Pflanzen.

Da das Werk mit einer Reihe trefflicher Abbildungen ausgestattet ist und zu lehrreichen physiologischen Versuchen anleitet, so ist es jedem Pflanzenfreunde bestens zu empfehlen.

Wiener-Neustadt. *Heinrich Vieltorf.*

Dr. Willi Ule: **Beitrag zur physikalischen Erforschung der Baltischen Seen.** Stuttgart, Engelhorn, 3 M.

Der Verfasser bespricht die von ihm ausgeführten thermischen Messungen in den ostholstein'schen und masurischen Seen, ferner die Ermittelung der Durchsichtigkeit und Farbe ihres Wassers; er bewegt sich in seiner sehr interessanten Schrift vornehmlich auf physikalischem Gebiete und streift die geologischen und hydrologischen Verhältnisse dieser Seen nur flüchtig.

Eingehend befasst er sich mit der thermischen Sprungschicht und gelangt zu dem Schlusse, dass die Tiefe des Sees, beziehungsweise die Form der Ufer, auf die Entwicklung der Sprungschicht vom größten Einflusse sei, und stellt den Satz auf, dass sehr flache Seen eine eigentliche Sprungschicht nicht besitzen, tiefe Seen sie in sehr ausgeprägter Form sehr nahe unter der Spiegeloberfläche haben, und Seen, die nur theilweise flach sind, die Sprungschicht nur in den tieferen Einsenkungen aufweisen.

Nachdem man es aber mit Seen in der norddeutschen Grundmoräne zu thun hat, welche regellos aus Geschiebemergel, Schotter und feinen Sanden geschichtet ist, so erklärt sich die Sprungschicht einfacher aus dem Durchströmen des Sees durch einen Grundwasserstrom, welcher die Grundmoräne verfolgend an einer Seeseite Wasser unter der Seeoberfläche an das Seebecken abgibt und es, vermöge des vorhandenen Gefälles, auf der Gegenseite aufnimmt und weiterführt. Da nun die Höhenlage der dem See angrenzenden wasserführenden Schichten, ebenso wie die Mächtigkeit ihrer Wasserführung, eine wechselnde ist, so ist dadurch auch die Höhenlage der Sprungschicht eine wechselnde. Da die Temperatur der Sprungschicht mit jener des Grundwassers übereinstimmt, so gibt schon dieser Umstand dem Vorangeführten genügende Bekräftigung. Dass der Verfasser die angeführten Seen unter die Geistbeck'sche Classification, als warme einreiht, ist ein weiterer Hinweis für ihr Grundwasserherkommen, denn sie werden vorherrschend durch das Grundwasser gespeist, welches in Norddeutschland seiner Temperatur nach um 9° C. herumschwankt, wogegen die kalten Alpenseen Grundwasserzuflüsse von 5 und 4° C. erfahren.

Das oberschichtige Grundwasser, welches mit der Grasnarbe in Berührung kommt oder Moorböden unterfließt, ist dem Einflusse der äußeren Tagestemperatur sehr wesentlich ausgesetzt, so dass es im Sommer warm, im Winter kalt ist; da es sich nur an den Rändern des Sees, also im seichten Wasser, in denselben ergießt, so sind die seichten Seeränder viel größeren Temperaturschwankungen als der offene Seespiegel ausgesetzt.

Dass der große Plöner See an beiden tiefen Enden die Sprungschicht zeigt, welche aber im flachen mittleren Theile fehlt, erklärt sich daraus, dass das echte Grundwasser dort bei vielleicht 20 *m* Tiefe in den See eintritt, ihn durchströmt, dabei über die in den tieferen Enden gelagerten kalten Wässer, vermöge deren größerer Dichte, hinwegströmt und den Boden des mittleren Theiles nur bestreicht.

Auch die Farbe dieser Seen stimmt mit jener des norddeutschen Grundwassers überein; man braucht nur das Wasser tiefer Lehm- oder Thongruben damit zu vergleichen.

Es wäre sehr interessant, wenn der Herr Verfasser seine Untersuchungen über die Natur der Sprungschicht auch über den Einfluss des Grundwassers ausdehnen wollte, da schon zwei Brunnen, deren einer im einziehenden, deren anderer im abziehenden Grundwasserstrome gelegen ist, genügende Beweise liefern können. Es darf nämlich nur der im abziehenden

Grundwasserstrome gelegene Brunnen den Einfluss des Seewassers zeigen, indem er im Sommer wärmeres, im Winter kälteres Wasser, als der gegenseitige Brunnen, ausweisen muss.

Selbstverständlich übt auch der Wärmezustand des gesammten Seebodens auf den Seeinhalt einen wesentlichen Einfluss aus, der sich dahin äußert, dass im Winter Wärmeabgabe an das Seewasser, im Sommer aber, allerdings in ungleich geringerem Maße, Wärmeabgabe des Wassers an den Seeboden stattfindet.

Wäre bei einem zuflussfreien See kein Grundwasserzutritt vorhanden, so dürfte wohl unterhalb des dritten Tiefenmeters der Einfluss der Außentemperatur ein verschwindender werden und die Temperaturabnahme des Seewassers bis in die Tiefe ohne Sprungschicht und in continuierlicher Form sich vollziehen.

Wien. *U. Huber.*

Grabers Leitfaden der Zoologie für die oberen Classen der Mittelschulen. Bearbeitet von J. Mik. 3. Auflage. Wien, Tempsky, 1897.

Grabers Leitfaden hat bereits in den früheren Auflagen sich so viele Freunde erworben, dass es überflüssig ist, die trefflichen Eigenschaften dieses Schulbuches aufzuzählen. Die 3. Auflage ist vom gegenwärtigen Bearbeiter mit bewährtem Geschicke besorgt worden und steht auf der Höhe ihrer Vorgängerinnen, so dass sie bestens empfohlen werden kann.

Von Veränderungen, welche das Buch in der neuen Auflage erfahren hat, erscheinen mir einige besonderer Erwähnung wert.

Der Abschnitt über die Zähne des Menschen wurde von der Skeletlehre getrennt und zum Abschnitte über das Verdauungssystem gestellt. Bei den Insecten blieben die Strepsipteren weg, dagegen wurden die Gallmilben neu aufgenommen. 20 Abbildungen wurden ausgeschieden, dafür 30 neue eingefügt. Dem sprachlichen Ausdrucke wurde Aufmerksamkeit geschenkt und vieles verbessert; trotzdem bleibt noch manches zu thun übrig: Beispielsweise heißt es auch jetzt noch S. 59 „oberhalb" Australiens, statt „nördlich" von Australien, und das häufige „zunächst" verdient keine Schonung.

Auch in sachlicher Beziehung ist das Buch von manchen Verstößen befreit worden. Da aber einzelne unverändert beibehalten wurden, so ist es wohl im Interesse des Buches nothwendig, darauf aufmerksam zu machen. Beispielsweise seien angeführt: S. 37. „Dünndarm" statt „Krummdarm", „Dickdarm" für „Grimmdarm", S. 142. Ascidie „d. i." Seescheide (ἀσκίδιον heißt „kleiner Schlauch"), S. 158. Die Muscheln sind „Zwitter".

Die Verminderung der Seitenzahl des Buches wäre freudig zu begrüßen; sie scheint aber fast gänzlich nicht durch die wünschenswerte Verkürzung des systematischen Theiles, sondern durch Verwendung kleinerer Buchstaben und Verringerung der Zwischenräume zwischen den Zeilen durchgeführt worden zu sein.

Pokornys Naturgeschichte des Mineralreiches. Für die unteren Classen der Mittelschulen bearbeitet von Dr. R. Lutzel und Prof. J. Mik. 19. Auflage. Wien, Tempsky, 1898.

Dieses vorzügliche Schulbuch hat sich wieder vervollkommnet. Die Chemie erscheint stärker berücksichtigt, 9 Abbildungen wurden durch bessere ersetzt und 12 großentheils vorzügliche und lehrreiche eingefügt. Wismut, Silberglanz und Fahlerz wurden neu aufgenommen.

Wien. *Dr. G. Ficker.*

Historia philosophiae Graecae. *Testimonia auctorum conlegerunt notisque instruxerunt* H. Ritter et L. Preller. *Editio VIII. quam curavit Ed. Wellmann. Gothae, sumpt. Frid. Andr. Perthes.* 1898. Pg. 598. M. 10.

Im Jahre 1838 haben H. Ritter und L. Preller das genannte Werk der Öffentlichkeit übergeben, damit es, wie sie in der Vorrede es aussprachen, den akademischen Vorträgen als nützliches Compendium diene und dem kundigen Gymnasiallehrer zum Unterrichte einen handbaren wissenschaftlichen Behelf biete. Mit welcher Berechtigung dieser Geleitwunsch dem Buche vorangestellt werden konnte, bezeugt die seit dem genannten Jahre achtmal erneuerte Auflage desselben. G. Teichmüller, Fr. Schultess, Ed. Wellmann haben bei den späteren Auflagen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung in einsichtsvoller Weise verwertet, so dass die letzte Auflage, die uns vorliegt, den ursprünglichen Umfang des Werkes in kaum erheblichem Maße vergrößert. Den hauptsächlichen Zweck suchten eben die Verfasser in der richtigen Auslese des Quellenmaterials, und dies gibt dem Buche den bleibenden Wert, damit aber auch die beinahe unwandelbare Gestalt. Wenn etwa einige Umstellungen eine engere Geschlossenheit der Theile innerhalb der größeren Abschnitte, welche die Lehren der einzelnen Denker und Schulen darstellen, ergeben haben, hie und da eine Anmerkung kürzer und deutlicher gefasst und an wenigen Stellen ein ergänzender Zusatz hinzugekommen ist, so hat das ganze Werk an Brauchbarkeit und Güte nur gewonnen. Hieher gehören auch die neben die einzelnen Abschnitte auf dem Rande der Blätter beigesetzten Schlagwörter und die *indices nominum, verborum et rerum insigniorum.*

Für diejenigen, welche das Buch aus eigenem Gebrauche noch nicht kennen, sei hier in Kürze bemerkt: Die *Historia philosophiae Graecae* bietet gleichsam actenmäßig eine Darstellung der griechisch-römischen Philosophie. Soweit uns die Schriften der Denker selbst erhalten sind, haben Ritter und Preller die wichtigsten Stellen zur Kennzeichnung ihrer Lehren herausgehoben, für die anderen Fälle treten zunächst die bei den alten Schriftstellern erhaltenen Fragmente der Philosophen ein, die sonstigen Darstellungen und Berichte der Alten sind nach ihrer Treue und Glaubwürdigkeit verwertet. So gibt die letzte Auflage des Werkes 670 Abschnitte größeren oder kleineren Umfanges. Jedem Abschnitte sind die erläuternden Bemerkungen hinzugefügt, und es wird auch hier zunächst den alten Schriftstellern das Wort gegeben.

Wien. *Ant. Frank.*

Anton Stitz: **Demosthenes' Rede vom Kranze.** Wien und Prag, Tempsky, 1898.

Die Kranzrede, die reifste Frucht der Demosthenischen Beredsamkeit, deren Lectüre in der Schule aus mehrfachen Gründen unmöglich ist, verdient es ohne Zweifel, von den reiferen Schülern der obersten Classen gelesen zu werden. Bisher war die Privatlectüre der Demosthenischen Rede vom Kranze mangels einer geeigneten Ausgabe selbst für sehr fähige Schüler eine überaus schwierige. Diese Schwierigkeit ist durch die vorliegende Ausgabe bedeutend verringert. Wenn die Schullectüre des Demosthenes absolviert ist, kann der talentiertere Schüler bei Benützung der angeführten Ausgabe, die in der Tempsky'schen „Sammlung griechischer und römischer Classiker mit Erläuterungen für die Privatlectüre" erschienen ist, mit Beruhigung an das Studium dieses Denkmals glänzender Redekunst gehen. Die Inhaltsangabe, die Aufschriften und Randnoten werden das Verständnis erleichtern, der Commentar und das Wörterverzeichnis der Ausgabe werden über die sprachlichen Schwierigkeiten hinweghelfen. Besonders angehende Philologen dürfen dem Herausgeber für die Mühe und dem Verleger für die vortreffliche Ausstattung des Buches dankbar sein.

Hermann Schickinger: **Plutarchs Perikles.** Wien und Prag, Tempsky, 1898.

Obige Ausgabe ist in derselben „Sammlung griechischer und römischer Classiker mit Erläuterungen für die Privatlectüre" erschienen und gleich

vornehm ausgestattet. Die Inhaltsübersicht und Einleitung, die Fußnoten und das entsprechende Wörterverzeichnis der Ausgabe erleichtern wesentlich das Verständnis der Plutarch'schen Biographie des Perikles. Es lässt sich wohl nicht bestreiten, dass die Lectüre von Plutarchs Perikles, in welchem die Glanzzeit Athens mit Begeisterung geschildert ist, unsere Septimaner und Octavaner interessieren wird, da sie dank des heutigen Unterrichtsbetriebes in Geschichte und Philologie genügende Vorbildung und liebevolles Verständnis für die Blütezeit Griechenlands besitzen. Fleißige und begabte Schüler können also auf diese Privatlectüre aufmerksam gemacht werden. Doch fürchte ich, dass sich nicht allzuviele Schüler zur Lectüre Plutarchs, der sich nicht im Lehrplane unserer Gymnasien befindet, entschließen werden.

Wien. *Joh. Schmidt.*

Erwin Rohde: **Psyche, Seelencult und Unsterblichkeitsglaube der Griechen.** Zweite verbesserte Auflage. Freiburg i. B. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 2 Bde., M. 20.

Als ein Vermächtnis hat der im Januar 1898 zu früh geschiedene deutsche Gelehrte sein Werk über den Unsterblichkeitsglauben der Griechen der Wissenschaft hinterlassen, und als einen seltenen Lohn seiner Arbeit konnte er es schätzen, dass ein Buch von solcher wissenschaftlichen Bedeutung, aber auch für die große Masse von so fern liegendem Stoffe in einem Zeitraume von vier Jahren in neuer Auflage herausgegeben wurde. Daher darf es auch Rohde in der zweiten Auflage unverhohlen aussprechen, „es habe sich zu seiner besonderen Freude auch die Theilnahme zahlreicher Leser aus nicht zünftig philologischen Kreisen dem Buche zugewandt." Diesen Vorzug verdankt das Buch vornehmlich der Darstellung. Rohde versteht es, die sichtende Kleinarbeit des Gelehrten, die sich nur zu oft ins Viele und Ferne ergehen muss, in den bleibenden Ergebnissen zu lichtvoller Klarheit zusammenzufassen und in eine vornehme sprachliche Form zu legen, er gibt den Lesern auch zur eigenen Einsicht beide Seiten seines Schaffens, das Gerüste, das fehlen darf, als begleitende Anmerkungen und als Anhang zum Schlusse der Bände, den fertigen Bau als den leitenden Text.

Der Glaube an die Unsterblichkeit und der damit im Zusammenhange stehende Seelencult ist ein Gemeingut des menschlichen Geschlechtes. Bei einem Volke von dem Wissenstriebe und dem Schönheitssinne, wie es die Griechen waren, musste Glauben und Cult eigenen Inhalt und Formen annehmen. Indem nun Rohde die gestellte Aufgabe entwickelt, verfolgt er den Gegenstand vom heroischen Zeitalter der Homerischen Gedichte bis in die Spätzeit des Griechenthums, legt ihn in psychologisch-philosophischer Begründung bis zu den Wurzeln bloß und zeichnet ihn im weiteren Rahmen der vergleichenden Religionswissenschaft und Völkerkunde. In der Gliederung des Ganzen handelt er zunächst im ersten Bande von dem Seelenglauben in den Homerischen Gedichten, der Entrückung, den Höhlengöttern, Heroen, spricht von dem Culte der unterirdischen Götter, von der Verehrung der Todten, den Elementen des Seelencultes in der Blutrache und Mordsühne, würdigt vom Unsterblichkeitsgedanken aus die Mysterien von Eleusis und fasst die Vorstellungen von dem Leben im Jenseits durch einen abschließenden Theil zusammen. Der zweite Band geht den Ursprüngen und der Entwicklung des Unsterblichkeitsglaubens in der dionysischen und apollinischen Religion nach, behandelt die Mantik, Kathartik, den Geisterzwang und Askese, mustert die Lehren und Meinungen der Orphiker, Philosophen und Dichter, schält aus dem Glauben und Brauche des Volkes die hieher gehörenden Gedanken aus. Es ist ein reicher und vielverzweigter Weg, voll von schönen Ausblicken und düsteren Erwartungen, den uns Rohde in seinem Werke geleitet; er deckt uns auch den unversiegbaren Quell auf, der aus der alternden Welt in das neue Glaubensreich hinüberfließt. „Das Göttliche steigt nicht hernieder; der

Mensch muss zu göttlicher Höhe und Ferne hinaufstreben, um sich zu vereinigen mit dem einen vor aller Vielheit. Flucht aus der Welt, nicht ein das Bessere schaffendes Wirken in der Welt lehrt und fordert diese letzte griechische Philosophie. Aus allem getheilten, einzeln bestimmten Sein strebt die Seele hinaus, hinüber zu dem ungebrochenen Lichte göttlicher Lebenseinheit. — — Die alte Religion, mit ihr die ganze Cultur der Griechenwelt, sank dahin und konnte nicht wieder belebt werden. Ein neuer Glaube, ganz anders als alle ältere Religion mit der Kraft begabt, das schwer beladene Herz zu zerknirschen und in Hingebung aufwärts, dem göttlichen Erbarmen entgegenzutragen, blieb auf dem Plan. Seiner bedurfte die neu sich bildende Welt."

„Aber nicht abgethan war das Griechenthum, nicht todt für alle Zeit. Vieles, allzu vieles von der Weisheit seines Greisenalters lebte weiter in den speculativen Ausgestaltungen des Christenglaubens. Und in aller modernen Cultur, die sich aus dem Christenthum und neben ihm her gebildet hat, in jeder Wissenschaft und Kunst, ist vieles lebendig aus griechischer Seelenkraft und griechischer Gedankenfülle. Die äußere Gestalt des Griechenthums ist dahin; sein Geist ist unvergänglich. Was je im Gedankenleben der Menschen ganz lebendig geworden ist, kann nie mehr zunichte werden; es lebt ein Geisterdasein weiter; in das Geistesleben der Menschheit eingegangen, hat es seine eigene Art der Unsterblichkeit. Nicht immer in gleicher Stärke, nicht stets an derselben Stelle tritt im Menschheitsleben der Quell griechischer Gedanken zutage. Aber niemals versiegt er; er verschwindet, um wieder zu kehren; er verbirgt sich, um wieder aufzutauchen. *Desinunt ista, non pereunt.*"

Wien. *Dr. Anton Frank.*

Franz von Hemmelmayr: **Lehrbuch der organischen Chemie für die VI. Classe der Oberrealschulen.** (IV, 153 S.) Mit neun Abbildungen und einer Farbentafel. Wien und Prag. Verlag von F. Tempsky. Preis geheftet 90 kr., gebunden 1 fl. 15 kr. (Mit hohem Ministerialerlasse vom 3. Septemter 1898, Z. 20803, allgemein zulässig erklärt.)

Wir begegnen hier einem Lehrbuche der organischen Chemie, welches unter den nicht vielen, für diese Unterrichtsstufe berechneten, gewiss einen hervorragenden Platz einzunehmen vermag, da es einerseits dem heutigen Stande der Wissenschaft vollkommen entspricht, indem es geeignet erscheint, in den Geist und das Wesen der modernen organischen Chemie einzuführen und eine richtige theoretische Grundlage für das weitere Studium dieser Wissenschaft zu geben, anderseits auch dem neuen Lehrplane für Realschulen nicht minder entsprechen dürfte.

Nach einer kurzen Einleitung wird die Aufgabe der organischen Chemie geschildert, die qualitative und quantitative organische Elementaranalyse in zweckentsprechender kurzer Weise beschrieben, die Ermittlung der empirischen Formel erörtert und der Begriff „Isomerie" erklärt.

Der nun folgende specielle Theil gliedert sich in vier Abtheilungen.

In der I. Abtheilung werden die Methanderivate oder Fettkörper behandelt. Naturgemäß wird mit dem Petroleum, in welchem sich die Stammsubstanzen der meisten in Betracht kommenden Verbindungen vorfinden, begonnen, daran wird angeschlossen das Methan, seine Monosubstitutionsproducte und seine Homologen mit 2, 3, 4, 5 und mehr Kohlenstoffatomen, sowie die ungesättigten Verbindungen, theils mit einer Doppelbindung, theils mit dreifacher Kohlenstoffbindung. Es folgen nun die Verbindungen, die durch Substitution von mehr als einem Wasserstoffatome aus den Kohlenwasserstoffen abgeleitet werden, die wieder nach ihrem Gehalte an Kohlenstoff in Gruppen geordnet erscheinen. Nach dem Glycerin und den Glycerinestern werden die Fette und die auf Anwendung derselben beruhenden Fabricationen der Stearinkerzen, der Seifen und Ölfirnisse besprochen. Hiebei möge bemerkt werden, dass man bei einer etwaigen neuen Auflage auf das Bienenwachs und andere Wachsarten nicht ver-

gessen möge, die ja doch von Belang sind. Die Kohlenhydrate, welche als Abschluss der Methanderivate angeführt erscheinen, werden in: 1. Monosaccharide, 2. in zuckerähnliche Polysaccharide und 3. in nicht zuckerähnliche Polysaccharide eingetheilt, welcher Eintheilung zufolge der Rohrzucker zu den zuckerähnlichen Polysacchariden eingereiht werden muss. Den Rohrzucker, sozusagen der Zucker aller Zucker, die am längsten bekannte Zuckerart, zuckerähnlich zu nennen, klingt nicht am besten; es wäre daher vielleicht eine andere, wenn auch weniger wissenschaftliche Eintheilung vorzuziehen. Als Anhang zu der Gruppe der Kohlenhydrate, welcher auch die fabriksmäßige Gewinnung des Rohrzuckers eingefügt ist, wird die Gährung besprochen und die darauf basierenden Erzeugungen der geistigen Getränke und des Essigs, soweit es der Umfang des Buches gestattet, erörtert.

Dem neuen Lehrplane gemäß folgen in der II. Abtheilung die Cyanverbindungen, welche in: einfache Cyanide, complexe Cyanide, Sauerstoff- und schwefelhältige Cyanverbindungen eingetheilt werden.

Der III. Theil bespricht die cyklischen Verbindungen, worunter solche gemeint sind, denen eine ringförmige Bindung von Kohlenstoffatomen zugrunde liegt (in älteren Werken aromatische Verbindungeu genannt), welche vom Verfasser in: 1. isocyklische und 2. in heterocyklische Verbindungen eingetheilt werden. Bei den ersteren werden, recht trefflich vom Steinkohlentheer ausgehend, das Benzol, seine Derivate und die Verbindungen mit mehr als einem Benzolkerne oder mit combiniertem Benzolkerne besprochen. Die heterocyklischen Verbindungen umfassen: die Indigogruppe, das Pyridin und seine Derivate, das Chinolin und Isochinolin und das Acridin.

In der zuletzt folgenden IV. Abtheilung werden die Verbindungen, deren Constitution noch nicht völlig aufgeklärt ist, besprochen; als: 1. Alkaloide (mit Ausnahme derjenigen, die bereits früher an passender Stelle eingereiht wurden), 2. Terpene, 3. Harze, 4. Eiweißkörper, an welche sich eine Besprechung der Ledererzeugung anfügt. — In dieser IV. Abtheilung wird vielleicht von mancher Seite her eine Gruppe von Verbindungen vermisst werden, welche man gewöhnlich die Gruppe der natürlichen Farbstoffe nennt, da doch zu dieser Gruppe ein in der Natur eine so wichtige Rolle spielender Farbstoff, nämlich das Chlorophyll oder Blattgrün gehört, welches mit einigen anderen wie: Lackmus, Curcumin und Carmin nicht gut ganz todtgeschwiegen werden kann, und eine Einreihung zu anderen Gruppen dermalen noch nicht möglich ist.

Der dieser IV. Abtheilung folgende Anhang umfasst die Lehre von der Ernährung des Menschen, von der Fäulnis und den Mitteln zur Behebung derselben. Eine recht hübsch angefertigte Farbendrucktafel gibt Aufschluss über den Nährwert der Nahrungsmittel. Die Erklärungen fremdsprachlicher Ausdrücke hätten zahlreicher sein können.

Dieses neue vorzüglich ausgestattete Lehrbuch, in welchem der Verfasser bestrebt war, alle chemischen Verbindungen nach ihrer Constitution anzuordnen und alles Wissenswerte in entsprechender Kürze vorzuführen, kann als ein sehr brauchbarer und schätzenswerter Unterrichtsbehelf angesehen und demzufolge bestens empfohlen werden.

Wien. *Heinrich Richard.*

Dr. Eulenberg und Dr. Th. Bach: **Schulgesundheitslehre.** Das Schulhaus und das Unterrichtswesen vom hygienischen Standpunkte für Ärzte, Lehrer, Verwaltungsbeamte und Architekten. Zweite umgearbeitete Auflage. Berlin, J. J. Heines Verlag, 1896—1898, Lief. 1—6.

Ebenso wertvolle Dienste, wie Flügge, „Grundriss der Hygiene", für die Gesundheitslehre im allgemeinen leistet, gewährt das oben genannte Buch speciell für die Schulgesundheitspflege. Eine Neuauflage aber ist schon deshalb berechtigt, weil seit dem Erscheinen der ersten Auflage (1891) in dieser erst in neuerer Zeit zur Blüte gelangten Wissenschaft bedeutende Fortschritte gemacht wurden.

Was die Anlage des Werkes betrifft, von dem bisher acht Lieferungen erschienen sind, welche wir hier bis zu den „Beziehungen zwischen den Gesundheitsstörungen der Schüler und dem Schulbesuche" (VI, S. 692) besprechen wollen, so hätte es sich wohl mehr empfohlen, in einer Schlusslieferung alles das zu bringen, was während des Erscheinens der einzelnen Lieferungen neu dazukommt, als ein und denselben Gegenstand an zwei ganz verschiedenen Stellen — über Schulbänke S. 238 ff. und dann 523 ff. — zu besprechen; ebenso wären umfangreiche Erlässe (so S. 509—522, auch S. 301—308), specielle Berichte über die Einrichtung einzelner Schulen (z. B. S. 644—648) besser in einen „Anhang" verwiesen worden; an dem Platze, wo sie jetzt stehen, wären sie wenigstens mancher Randbemerkungen wert, wie wir gelegentlich zeigen werden, damit bei dem Belehrung suchenden Laien nicht die gewiss irrige Meinung aufkomme, die Verfasser erklärten sich vollständig einverstanden mit dem daselbst Gebotenen. Überdies wird auf solche Weise der Zusammenhang vielfach gestört, ja mitunter gewinnt man dadurch den Eindruck einer mangelhaften Durcharbeitung des vorgelegenen Stoffes.

Manche Partien sind vortrefflich und ungemein ausführlich behandelt, so über die Schulbank (S. 238 ff.), über das Radfahren der Mädchen (S. 484 ff.), über das Trinkwasser (S. 361 ff.) und über Heizungsanlagen (S. 570 ff.), mitunter bieten sie geradezu zuviel (s. die mikroskopische Untersuchung des Brunnenwassers S. 406 ff.), manchem gebürt rundweg überhaupt kein Platz in einem derartigen Handbuche, wenn z. B. ein nahezu sechs Seiten langer Ausstellungsbericht (S. 526—531) bloß zu dem Zwecke wiedergegeben wird, damit am Schlusse desselben constatiert werden könne, „dass (die Verfasser) alle wesentlichen die Schulhygiene betreffenden Maßregeln bereits in ihren bisherigen Ausführungen berücksichtigt haben?" Ebensowenig gehören in eine Schulgesundheitslehre Erörterungen über Kinderpulte für das Haus (S. 299 ff.) und über Geradhalter (S. 309 f.), deren Anwendung in der Schule doch gewiss nur zu einer Spielerei ausartete. Übrigens ist der beste Geradhalter eine kräftige Musculatur, erworben durch ausgiebige körperliche Übungen; dann wird auch die (Bank-) Lehne beim Schreiben nicht zur Stütze gebraucht werden (vgl. S. 295), sondern bloß zum Ausruhen dienen. Wegfallen konnte ferner aus gleichem Grunde das Capitel über den „Sportplatz" (S. 479 ff.), umsomehr als ein Unterschied zwischen Spiel und Sport, und zwar mit Recht zugunsten des ersteren, constatiert (S. 488) und jeder sportmäßige Betrieb missbilligt wird (S. 493, 495), endlich die Abschnitte über die Einrichtungen zum Baden und Schwimmen (S. 446 ff.), über Schulbaracken (S. 499 ff.) und gewisse Thierversuche (S. 550 ff.). Ein einzigesmal wird ein Bedenken geäußert gegen die Aufnahme einer Partie („Kleinkinderschulen oder Kindergärten" S. 320), und gerade dies ist unbegründet. Bedeuten doch die Kindergartenjahre eine bedeutungsvolle Entwicklungsperiode des Körpers, kann doch gerade in diesen Jahren schon sehr viel geschehen zur Pflege und Schonung einzelner wichtiger Organe (des Ohres, des Auges, des gesammten Athmungsapparates u. s. w.), was allerdings hätte weiter ausgeführt werden können.

Auffällig ist, dass die Verfasser in einem Werke, welches für Ärzte, Lehrer, Verwaltungsbeamte und Architekten bestimmt ist und demgemäß auch recht interessante Berechnungen bringt (z. B. über die Prüfung der Luft auf ihren Kohlensäuregehalt S. 555 ff.), Belehrungen über „Treppenwangen" und „Treppenabsätze" (S. 127) oder solche folgender Art für nöthig erachten: „Den ganzen Flächenraum eines Schulzimmers erhält man in der bekannten Weise, dass man die Länge (!) mit der Breite (!) multipliciert" (S. 191) oder „die Höhe der Schulzimmer ist für den cubischen Luftraum derselben maßgebend, da man ihn erhält, wenn man den Flächenraum der Classe mit ihrer Höhe (!) multipliciert" (S. 196) oder „das Fässersystem unterscheidet sich vom Grubensysteme dadurch, dass man bei der Aufbewahrung und Beseitigung der Fäcalien sich der Kübel, Fässer oder Tonnen bedient" (S. 352) u. s. (z. B. S. 346, Abs. 3).

Zu den stilistischen Unebenheiten, wie sie uns theilweise schon in den angeführten Beispielen aufstoßen, kommt öfters auch noch manche

Unklarheit in der Ausdrucksweise, z. B.: „Dadurch, dass die Zimmertiefe die Fensterhöhe um mehrere Meter übertrifft, erleidet der Lichteinfall keinen Abbruch, wenn man alle ihn begünstigenden Momente mit in Anschlag bringt" (S. 202), „Gegenwärtig erzeugt das Niederlassen des Sitzbrettes ein donnerndes, weithin vernehmbares Geräusch, welches sogar der Schuldiener als ein sehr störendes bezeichnet, während die Schüler es noch zu vermehren suchen" (S. 260),[1] „dem Lawn Tennis wird vorwiegend gehuldigt, weil es jungen Leuten Gelegenheit gibt, mit heranwachsenden Mädchen zwanglos zu verkehren" (S. 480), „Während des Unterrichtes muss das Fenster im Rücken der Kindersitze durch Läden oder dergleichen geschlossen sein, weil sonst der Lehrer die Gesichter der Kinder nicht erkennen kann" (S. 511).[2] „Hören wir, wie sich Pettenkofer über die Schädlichkeit der Zimmerluft äußert, so spricht er sich hierüber folgendermaßen aus" (S. 553); s. auch S. 630 oben. „Große Körperlänge" (S. 244) muss stets relativ beurtheilt werden;[3] während z. B. ein im Verhältnisse zum Brustumfange übermäßiges Längenwachsthum bei Zöglingen höherer Anstalten sehr häufig constatiert wird und hygienische Bedenken erregen kann, fallen die Schüler unserer Anstalt durch eine „große Körperlänge" auf, die mit Befriedigung als ein günstiger Erfolg der hier intensiv getriebenen körperlichen Übungen alljährlich in den Jahresberichten statistisch ausgewiesen wird, weil derselben auch ein weiter Brustumfang entspricht. Aus der Stilisierung auf S. 310 ist nicht ersichtlich, ob das Waschbecken zum Reinigen der Hände oder zum Befeuchten des Schwammes da sein soll; beiden Zwecken wird es wohl nicht dienen können. Redeweisen wie „an den Tagen, wo" (S. 467) wurden jüngst erst bei der Besprechung eines in Österreich erschienenen Buches in einer ausländischen Zeitschrift als specifisch österreichischer Sprachfehler gebrandmarkt. S. 455 werden die Dimensionen eines Turn- und Spielplatzes ($25 \times 26 m$) angegeben, die für einen Spielplatz nach der heutigen gewöhnlichen Auffassung ebensowenig genügten, als damit der Platz der Jugendspiele gemeint ist. Um einem Missverständnisse vorzubeugen, wäre es eben gut gewesen, wenn eine strenge Unterscheidung gemacht worden wäre zwischen Turnspielen, Jugendspielen und volksthümlichen Spielen (s. S. 477). Nebst den ersteren, welche zunächst körperlicher Kräftigung dienen und einer ständigen Aufsicht bedürfen, gehören hieher auch die letzteren, geübt in der Form des mit Recht immer mehr geforderten und begünstigten volksthümlichen Turnens. Die Jugendspiele dagegen, deren Hauptzweck Erholung von geistiger Arbeit ist und an welche wir vor allem die Forderung stellen einer möglichst gleichmäßigen und gleichzeitigen Beschäftigung aller Spieler — und deshalb gehört nicht hieher das Lawn Tennis — verlangen weite, ausgedehnte Flächen, wie wir sie in unmittelbarer Nähe der Schulgebäude nur höchst selten finden werden, während der Turnplatz zum Schulgebäude gehört. Sollen die metallenen Beschläge im Schulgebäude wirklich nur bei den vier (!) Hauptreinigungen im Jahre geputzt werden (S. 546)?

Einen kleinen Beweis, welch „elementares Vorgehen", wie es nach den Vorschriften doch gewünscht wird, die Ärzte als Lehrer der Schulhygiene etwa beobachten würden, geben folgende Proben: „Ganz besonders ist es (scl. das Radfahren) den Constitutionen zu empfehlen, die zur *Plethora abdominalis* neigen und ein träges Venensystem zu bekämpfen haben, das sich schon frühzeitig bei jungen Leuten durch die Anlage zu Varicenbildung äußern kann" (S. 483), „In sechs Fällen enthielt der eiweißfreie Urin eine solche Menge von Cylindern, wie man sie nur bei der acuten und chronischen parenchymatösen Form der Nephritis sieht. Außer den Cylindern von hyaliner Natur fanden sich auch Nierencanälchen-Epithelien neben wenigen Leukocyten vor" (S. 486).

---

[1] Disciplin!?

[2] In beiden Fällen sind die Hauptgründe doch andere!

[3] Analog verhält es sich mit dem Höherstellen des Sattels und der Lenkstange beim Zweirade (s. S. 483).

An Stelle der auszuscheidenden Partien könnte ausführlichere Behandlung mancher kurz abgethaner und doch so wichtiger und zur Sache gehöriger Punkte treten, so z. B. über den gegenwärtigen Stand der Schulgesundheitslehre in den außerdeutschen Ländern in dem einleitenden historischen Überblicke (S. 1—50), über Haushaltungsschulen für Mädchen (S. 318), über Kinderhorte und Kinderheilstätten (S. 324), über die Pflege der Zähne (S. 447), die doch nicht nur ein Schmuck, sondern eine wichtige Vorbedingung für eine gute Verdauung sind, über die Anlage von Schulgärten (S. 501); gerade über diesen letzten Punkt hätte eine Ausführlichkeit, wie über die mikroskopische Untersuchung des Brunnenwassers (S. 406—413), mehr den thatsächlichen Bedürfnissen entsprochen als diese. Und gerade hier werden wir auf eine recht unzugängliche, vielleicht bald gänzlich vergriffene Schrift — es ist ja ein Jahresbericht einer Anstalt — verwiesen.

Den Anstalten für schwachsinnige oder nicht vollsinnige Kinder wird vielleicht in den späteren Lieferungen ein eigener Abschnitt gewidmet werden.

Gehen wir nun zu sachlichen Einzelheiten über, so können wir uns zunächst nicht versagen, die nach gründlichen Erörterungen und Erwägungen (S. 298) zusammengestellte „Tabellarische Übersicht der Dimensionen der Schulbänke" wiederzugeben.

Im weiteren Verlaufe wird hervorgehoben, man möge manch unnützen Zierat des Schulhauses vermeiden und die dafür bestimmten Ausgaben lieber für eine sorgfältigere Ausstattung der Bedürfnisräume verwenden (S. 343), in denen die Verwendung von Torfstreu viel allgemeiner werden sollte (S. 348). Sehr nachahmenswert ist das Muster für ein „Ärztliches Gutachten" behufs Erlangung einer Turndispens (S. 453). Gleichwie ich es auf dem letzten Mittelschultage angeregt habe, wird die Einübung der Spiele in den Turnstunden empfohlen, als Endziel derselben die Neubelebung der alten deutschen Volkssitte, im Freien zu spielen, hingestellt (S. 475) und der möglichsten Unterstützung des Schwimmunterrichtes das Wort geredet (S. 495). Unter Hinweis auf Prof. Raydts Losungswort „Lernt schwimmen!" wird der Wunsch geäußert, „dass mit der Zeit niemand die Schule verlassen sollte, ohne schwimmen gelernt zu haben" (S. 497). Verdienstvoll ist die Rettung des Fußballspieles als solchen. „Kein Unfall kann auf Rechnung einer im Wesen des Fußballspieles liegenden Gefahr gesetzt werden" (S. 489). Die Verschiedenheit des Lehrplanes im Sommer und Winter ist leider nicht so allgemein, als angenommen wird (S. 467), das Verständnis für die Ertheilung der Hitzferien nach den Gesichtspunkten, „ob ungewöhnliche Temperaturverhältnisse mit Rücksicht auf abspannende Hitze der vorhergegangenen Tage, auf fortbestehende Schwüle in den Classen, auf die Länge des von den Schülern zurückzulegenden Weges nicht den Ausfall eines Theiles des Unterrichtes räthlich erscheinen lassen, auch ohne dass früh um 10 Uhr die am gegebenen Orte bezeichnete Temperatur erreicht worden ist" (S. 665), mangelt noch vielfach, und die nur allzusehr berechtigte Forderung, bei allen körperlichen Anstrengungen die individuelle Körperconstitution zu berücksichtigen (S. 499), erheischt gebieterisch die Bestellung von Schulärzten (s. aber unten!).

Interessant ist die Berechnung (S. 539), dass ein Schüler täglich im Schulzimmer 40.961—56.678 und im Schlafzimmer 34.805—19.080 Mikroorganismen einathme. Belehrend und beruhigend wäre es aber gewesen, wenn hinzugefügt worden wäre, dass die 25 Millionen Bakterien, die ein Mensch innerhalb einer Lebenszeit von 70 Jahren einathmet, in jedem Viertelliter frischester Kuhmilch oder in 25 cm^3 der gewöhnlichen Verkaufsmilch enthalten seien (nach Flügge, a. a. O. S. 150). Das Geständnis, dass Ergebnisse aus den Thierversuchen betreffs der Infection keine bestimmten Schlüsse auf Menschen ziehen lassen, „weil viele Bakterien, die den Thieren schädlich oder verderblich sind, bei Menschen eine ganz verschiedene Wirkung entfalten können" (S. 540 f.) — und wohl auch umgekehrt! — spricht gegen die Vivisection! Die doppelseitige Beleuchtung

Tabellarische Übersicht der Dimensionen der Schulbänke.

Nummer der Gruppen	Größe der Schüler	Alter der Schüler an Jahren	a	b	c	d	e	f	g	h	i	k	l	m	Tischlänge	
			Tischhöhe													
			bis zur inneren Kante der Tischplatte	bis zur hinteren Kante derselben	Breite des horizontalen Theiles der Tischplatte	Breite oder Tiefe des schrägen Theiles der Tischplatte	Differenz, verticale Entfernung zwischen der Tischplatte und der Bankhöhe	Bankhöhe	Tiefe der Sitzbank	Sitzlänge für den einzelnen Schüler	Höhe der Lehne	Breite der Lehne	Entfernung der Convexität der Lehne von der vorderen Tischkante. Große Distanz	Gesammttiefe des Subsells	Zweisitzig	Viersitzig
	cm		*cm*	*cm*	*cm*	*cm*	*cm*	*cm*	*cm*	*cm*	*cm*	*cm*	*cm*	*cm*	*cm*	*cm*
0	100—109	6—8	46	51	7	26	18	28	21	50	26	21	20	54	100	200
I	110—119	„	51	56	7	29	20	31	23	50	29	23	22	59	100	200
II	120—129	„	56	60	7	31	22	34	25	55	31	25	24	63	110	220
III	130—139	8—10	59	64	7	34	23	36	27	55	34	27	26	68	110	220
IV	140—149	10—12	64	69	8	36	25	39	29	60	36	29	28	73	120	240
V	150—159	12—13	69	74	8	39	27	42	31	60	39	31	30	78	120	240
VI	160—169	13—14	74	79	8	41	29	45	33	60	41	33	32	82	120	240
VII	170—179	14—16	77	82	8	44	30	47	35	60	44	35	34	87	120	240
VIII	180—189	16—18	82	87	8	46	32	50	37	60	49	37	36	91	120	240
Maßbestimmung der mittleren Ziffer der Körperlänge			e u. f	+ 5 *cm* Neigung	Ständiges Maß	25 % = 1/4 der K. L.	17 % der K. L.	27 % oder 3/11 der K. L.	20 % oder 1/5 der K. L.	Ständiges Maß	25 % oder 1/4 der K. L.	20 % oder 1/5 der K. L.	= der Tiefe der Sitzbank minus 1 *cm*	c u. d u. g bei Null-Distanz		

wird warm befürwortet (S. 204), die Verwendung von Glasbausteinen zur Steigerung der Classenbeleuchtung angelegentlich empfohlen (S. 206); recht praktisch sind die mit einer Gelenkstange so verbundenen Thüren der Badecabinen in Aachen, dass stets die eine geschlossen ist, während die andere offen steht (S. 429).

Bekämpft wird mit Recht das Auskehren der Classenzimmer durch Schulkinder (S. 148); dass noch im Jahre 1885 ein preußischer Ministerialerlass vom 8. Mai auf die Beschwerde eines Lehrers demselben erwidert, „dass das Putzen der Fenster, soweit es täglich erforderlich sei, und das tägliche Kehren des Fußbodens nebst Säuberung der Schulutensilien vom Staube durch Schulkinder zu erfolgen habe, während es seine Pflicht sei, das Reinigungsgeschäft zu beaufsichtigen, gleichviel, wer es ausführe" (S. 541), zeigt nur, wie viel auf dem Gebiete der Schulhygiene noch zu erstreben ist. Missbilligt werden auch die Ausartungen des Sportwesens, insbesondere das immer beliebter werdende schlechte Sitzen „mit gebücktem Oberkörper und krummem Rücken" auf dem Zweirade (S. 485). Die Radwettrennen sollten sanitätspolizeilich verboten sein; auch durch monatelanges Trainieren erwirbt man sich keine Pferdelunge.[1])

Wie häufig Gesundheitsstörungen, welche das Haus verschuldet, ganz ungerechterweise der Schule zur Last gelegt werden, wird an zwei Stellen nachgewiesen, einmal, wo über die mangelhafte Beschaffenheit der Schlafräume (S. 683), dann wieder, wo über die im Hause außeracht gelassene Schonung der Augen des Schülers (S. 691) gesprochen wird. Vor der Benützung unsicherer Turngeräthe (s. S. 455) kann nicht eindringlich genug gewarnt werden; ebenso wäre aber auch gelegentlich von dem Baden an unbekannten Stellen (namentlich auch bei Ausflügen) abzurathen gewesen. Ferner hätte betont werden sollen, dass vier Jahresreinigungen (S. 546) nicht genügen — an unserer Anstalt ist die Zahl gerade verdoppelt — und dass die hiefür auflaufenden Kosten eben einfach aufgebracht werden müssen, sowie für eine tägliche gründliche Reinigung im Interesse der Prophylaxis (S. 543). Wer hier spart, versündigt sich an der Gesundheit der Kinder, einem unersetzlichen Capitale des einzelnen, dem höchsten Gute ganzer Generationen (Tuberculose!), dem wertvollsten Schatze des Staates.

Einfache Fenster in Schulzimmern (s. S. 192), mehrere Sitze in einer Zelle (s. S. 340) müssen rundweg als Unzukömmlichkeiten bezeichnet werden. Der S. 231 erwähnten Porosität der Wände legt man gegenwärtig hinsichtlich der Lufterneuerung in dem betreffenden Locale keine besondere Bedeutung bei. Flügge bezeichnet die Luftzufuhr durch das Baumaterial auf Grund der vorgenommenen Untersuchungen geradezu als „völlig illusorisch" (a. a. O. S. 331).

In manchem können wir den Verfassern nicht beistimmen. So empfiehlt es sich nicht, die Einrichtungen zum Ablegen der Oberkleider auf die Corridore zu verlegen (S. 106, 187), da dieselben bei schlechtem Wetter an den meisten Anstalten den Schülern zum Aufenthalte in den Pausen dienen müssen. In eigenen Vorzimmern zu den einzelnen Classen die Kleiderablagen unterzubringen (S. 189), ist Raumverschwendung und unpraktisch. Bei uns haben die Schüler des Untergymnasiums links, jene des Obergymnasiums rechts vom Eingange im Parterre eine Garderobe, in welcher je ein Rechen den Schülern einer Classe zugewiesen ist. So wird der Schmutz der (Über-) Schuhe und das Regenwasser nicht erst im ganzen Hause vertragen und ist die unbedingt nothwendige ausgiebige Lüftung solcher Räume möglich. Werden aber die Oberkleider in der Schulflur abgelegt, so ist eine Zufuhr der Frischluft aus diesem Raume (S. 518) umso unzulässiger. Die Turnhalle zum Aufenthalte der Schüler in den Pausen bei

---

[1]) Ein Reiter und ein Bicyclist, Die stritten sich, was schöner ist, Der lobte sich sein stattlich Pferd, Dem war sein Rad von größ'rem Wert, Selbst eine Wette ward gewagt, Wer wohl den andren überragt; Und als man an das Ziel gekommen, Das beid' zu gleicher Zeit genommen, Da sprach ganz stolz der Bicyclist: „Nun, sage, wer der Sieger ist!" Der Reiter sah den Kühnen an Und sprach zu ihm gelassen dann: „Gleichwertig sind wohl Ross und Rad, Doch unterscheid' ich, in der That: Stolz eilt dahin das Ross im Lauf, Beim Rad — sitzt's Viecherl oben drauf."

schlechtem Wetter zu wählen (S. 166, 454), wird nur dann zulässig sein, wenn nicht unmittelbar darauf eine Turnstunde folgt, so dass jedesmal eine Reinigung und Lüftung stattfinden kann — da Staub auf jeden Fall aufgewirbelt wird, und den Schülern die Möglichkeit benommen ist, ohne Aufsicht Turngeräthe zu benützen. Den Zwecken einer Aula (S. 164) wird die Turnhalle nicht immer entsprechen können. Dem Schuldiener oder etwa gar dem Lehrer eine Wohnung im Dachgeschosse einzuräumen (S. 125, 151, 161), wird künftighin, wie ganz richtig betont wird (S. 186), vermieden werden müssen. Man wird eben einmal mit dem beliebten Ausnützungssysteme der Schulräume brechen müssen. Unsere Schulen brauchen Raum, viel Raum, mindestens ebenso viel wie das Militär auf seinen großen Kasernhöfen und ausgedehnten Exercierplätzen. In dem Capitel „Verkehrssicherheit" (S. 327 ff.) vermisst man einen Hinweis auf die Nothwendigkeit, die Ausgänge auf stark belebte Straßen gegen die Fahrbahn hin durch ein Gitter abzuschließen, im Inneren des Gebäudes aber die Thüren der Schulzimmer so anzulegen, dass keine einem Stiegenaufgange gegenüber zu liegen komme. Auch hätte hier darauf aufmerksam gemacht werden können, dass die Gassen in der Nähe der Schulgebäude nicht zu einer Zeit gekehrt werden dürfen, da die Kinder zu oder von der Schule gehen. Den Turnplatz durch ein Lattengitter abzusperren (S. 456), genügt nicht; manche Störung des Unterrichtes und manche Unzukömmlichkeit wird sich hieraus ergeben. Zu verwundern ist, dass die Controle über Ventilation und Heizung einem Arzte zugewiesen wird (S. 648). Bei aller Sympathie für die Einrichtung der Schulärzte glauben wir, ist dies entweder Sache des Fachmannes, des Gesundheitsingenieurs, oder aber Sache des Lehrers, der sich darum täglich kümmern kann und soll.

Die Befestigung der Bänke untereinander erfolgt am einfachsten durch Zapfen, wie dies bei den in dem Werke nicht erwähnten Fischel'schen Schulbänken (Niemes-Leipa, Böhmen) der Fall ist. Werden sie „einzeln auf dem Fußboden oder auf gemeinsamen durchgehenden, unter den Bankstollen liegenden Schwellen befestigt" (S. 302), so erschwert dies die Reinigung der Schulzimmer, überdies wird durch die zweite Befestigungsart die Sitzhöhe verändert. Das Heraustreten der Schüler beim Aufstehen in Bänken mit unveränderlicher Minusdistanz (S. 302) ruft erfahrungsgemäß Einseitigkeit hervor; überdies müssen dann durchgehends Zweisitzer verwendet werden. Die Bevorzugung der verschiebbaren Sitzbank vor der verschiebbaren Tischplatte hat, glaube ich, nicht ihren Grund darin, „dass die Lehne gar nicht zur Sprache gekommen ist" (S. 304), sondern weil eine verschiebbare Tischplatte sich hinsichtlich der Anbringung und Verwendung der Tintenzeuge, des Auflegens der Bücher und Hefte u. s. w. nicht bewährt hat. Schultafeln auf einer Staffelei (S. 311) können gegenwärtig wegen der schrägen Neigung nicht mehr genügen. Dass der vortreffliche, preiswerte Experimentiertisch von Max Kohl in Chemnitz S. 317 nicht einmal erwähnt wird, befremdet. Bildliche Lehrmittel eignen sich nicht nur aus den S. 312 angeführten äußeren Gründen als Zimmerschmuck nicht, sondern auch deshalb, weil das ständige Anschauen der Bilder zu Zerstreuung oder Interesselosigkeit führen kann. Zur Schonung der Wände Wandleisten zum Aufhängen der Karten und Bilder anzubringen, bleibt unerwähnt. Die Vorhänge zum Aufziehen nach einer Seite hin (S. 511) sind nicht die besten. Ein Pianino wird wohl auch in einem Mädchenturnsaale (S. 459) entbehrlich sein. „Singe, wem Gesang gegeben!"

Die vom Zeichnen dispensierten Schüler zur Theilnahme an den theoretischen Unterweisungen zu zwingen (S. 316), geht mit gewissen Beschränkungen (bei Sehfehlern!) wohl an, die anderweitige Beschäftigung dieser Schüler aber während der Zeichenstunden wird in der vorgeschlagenen Weise nicht so leicht durchführbar sein. Beim Gesange (S. 318) hätte doch wohl auch etwas von der Stellung der Schüler gesprochen und die nothwendig vorausgehende Lüftung des Unterrichtsraumes gerade vor diesem Unterrichte betont werden sollen.

Weihnachts- und Luxusarbeiten dürfen den Handarbeitsunterricht überhaupt nicht beeinflussen (vgl. S. 319). Dass der Turnunterricht nur

als letzte Unterrichtsstunde angesetzt werden dürfe (S. 467), davon sind wir noch immer nicht überzeugt; dass Freiübungen mit allzuviel Zeiten den Geist anstrengen und deshalb nicht in den Turnunterricht passen, ist eine Thatsache, die etwa S. 467 Erwähnung verdient hätte. Durch das Laufen mit Stabhaltung rücklings (S. 462) wird keineswegs immer eine gerade Haltung erzielt, oft hängt der Kopf vorn über wie bei dem Unterarmhange rücklings am Reck oder etwa bei dem Seitstütz rücklings auf dem breitgestellten Pferde mit Pauschen. Der Forderung, den Matratzen zulieb die Springübungen aufzugeben (S. 547), wird wohl kein Turnlehrer nachgeben.[1]) Fecht- und Exercierübungen dem Turnen ebenbürtig zur Seite zu stellen (S. 465), geht nicht an. Für das Turnen (vgl. S. 467), wie für die Spiele (vgl. S. 477) wird man besondere Leibwäsche (Leibchen) fordern müssen. Das Rudernlernen auf dem Lande (S. 498) scheint mir eine minder glückliche Idee zu sein; ebensowenig kann man auf solche Weise Schwimmübungen treiben. Jede körperliche Thätigkeit hat ihr eigenes Element, so z. B. das Turnen die Gesellschaft — Zimmergymnastik bringt uns nicht den halben Vortheil, noch weniger Genuss — das Radfahren die weite Welt — die Zimmertrainierapparate gewöhnen an etwas Wichtiges nicht, die Überwindung des Luftwiderstandes und ökonomische Haushaltung mit dem Athem. Die Höhe des Sitzes auf dem Zweirade fand ich am zusagendsten, wenn nicht mit dem Absatze, wie S. 485 empfohlen wird, sondern mit dem Ballen des Fußes der tiefste Rotationspunkt des Pedales leicht zu erreichen war. Bei den Gefahren, die durch übermäßiges Radfahren heraufbeschworen werden (S. 482), hätte auch der Adernbrüche Erwähnung geschehen sollen, die bei den Assentierungen solcher Radfahrer vielfach constatiert wurden. Das gemeinsame Douchen der Kinder unter einer Brause (S. 425) halte ich aus pädagogischen Gründen für verfehlt; „dass bei allen Schwimmübungen ein Verschlucken des Badewassers in größerer oder geringerer Menge fast unvermeidlich ist" (S. 397), muss doch bestritten werden.

Die Kindergärten waren den Kinderbewahranstalten streng entgegenzustellen (vgl. S. 320 ff.). An heißen Tagen sollte nicht nur die Eventualität ins Auge gefasst werden, den lehrmäßigen Unterricht durch Jugendspiele zu unterbrechen (S. 664), sondern eventuell im Freien fortzusetzen.

Dass die Temperatur in R⁰ angegeben wird (vgl. S. 649), fand ich jüngst in der Besprechung eines Buches als nicht mehr zeitgemäß getadelt. Der Stadtphysicus von Prag heißt „Zahoř", nicht „Tahor" (S. 43), der Verfasser „der Gesundheitspflege in der Mittelschule" „Burgerstein", nicht „Bargenstein" (S. 162). Sonst lies: S. 191: Erlässe, 196: Flächenraum, 214: dass, 217: Eingangsthür, 229: Schließlich, 233: aus derber, 258: schriftlichen, 272: geneigter, 346: Dunggrube; 347; 486: auch, 545: Sägespänen, 550: Ausscheidungsproducte, 573: Durchmesser, 660: Temperatur, 661: zur, 685: Theresianum.

Die Abbildungen sind von verschiedener Güte; das Papier sollte in einer „Schulgesundheitslehre" nicht so glänzend sein, dass es, besonders bei künstlicher Beleuchtung, blendet.

Aussig. *Dr. G. Hergel.*

Für die Schülerbibliothek.

H. Willenbücher: **Tiberius und die Verschwörung des Sejan.** XVI und 47 S. Mit einer Stammtafel. Gymnasial-Bibliothek von Pohlmey und Hoffmann, 25. Heft. Gütersloh 1896, Bertelsmann.

Die Forschung über die Geschichte des Kaisers Tiberius und über Tacitus' Darstellung dieser Geschichte ist in den letzten Jahren allmählich dahin gelangt, die Glaubwürdigkeit des großen Geschichtschreibers stark

[1]) Wurde doch ohnedies seitens der Heeresverwaltung Beschwerde darüber geführt, dass die Turner zwar einen breiten Brustkorb und kräftig entwickelte Armmuskeln haben, aber wegen zu geringer Pflege der Springübungen den Marschanforderungen öfters nicht zu genügen vermögen.

in Zweifel zu ziehen, ja sie im allgemeinen als etwas anzusehen, was den Zielen der antiken Historiographie überhaupt völlig ferngelegen habe. Wie weit diese Ansicht berechtigt sei, die sich auch in den berufenen Kreisen ziemlich allgemein als wissenschaftlicher Gemeinplatz eingebürgert hat, darauf soll hier zunächst nicht eingegangen werden. Das eine aber muss hervorgehoben werden, dass auf diesem Fundament auch alle Versuche beruhen, die bald mit größerem, bald mit minderem Geschick, theils mit den Waffen der Gelehrsamkeit, theils mit denen eines blendenden Stils, durchweg aber ohne hinreichend gründliche Beweisführung unternommen wurden, um zu zeigen, dass der vortreffliche Herrscher Tiberius gegenüber dem düsteren Bilde, das Tacitus in seiner glänzenden, aber vom Parteihasse dictierten Schreibweise von seiner Persönlichkeit entwirft, einer ausgiebigen Rehabilitierung bedürfe.

In diesem landläufigen Strome der Ehrenrettung schwimmt denn auch der Autor des vorliegenden Büchleins, der bei der Auffassung von Tiberius' Charakter den bekanntesten Vertheidigern dieses Cäsaren, wie Ihne, Sievers, Stahr (Merivale scheint er merkwürdigerweise nicht zu kennen), folgt, aber bisweilen auch eigene Combinationen vorträgt. Und hier sei gleich mit aller Entschiedenheit ein principielles Bedenken vorgebracht. Wer in diesen Dingen ein selbständiges Urtheil aufstellen will, für den ist es unerlässlich, sich zuvor einem eingehenden und umfassenden Quellenstudium hinzugeben. Das hat nun der Verfasser nicht gethan. Er hat sich begnügt, Tacitus, vielleicht auch Dio und Sueton durchzulesen und das eine oder andere Citat, das er sonst noch angegeben fand, nachzublättern. Im übrigen ist seine Schrift auf einer ziemlich beschränkten Anzahl nicht immer glücklich gewählter moderner Werke aufgebaut; auch seine Citiermethode lässt ein wissenschaftliches Princip durchaus vermissen. So dürfte wohl auch der Verfasser selbst für sein Büchlein den Anspruch auf wissenschaftlichen Gehalt kaum erheben wollen. Freilich wird man einwenden können, dass dies wahrscheinlich auch gar nicht in seinem Plane gelegen habe, und mit Recht; aber dann hätten eben jene Versuche wegbleiben sollen, die den falschen Anschein erwecken, als sei es möglich, manche dieser schwierigen Fragen auf den ersten Blick lösen zu können. Man mag übrigens verschiedener Meinung darüber sein, ob sich nicht doch wissenschaftlicher Gehalt mit populärer Darstellung vereinigen lasse; aber das wird doch zugegeben werden müssen, dass die Hefte der Gymnasial-Bibliothek in erster Linie den Zweck verfolgen müssen, nicht nur die Kenntnis der Schüler über die Geschichte und das Culturleben der Alten zu vertiefen, sondern namentlich auch ihr Interesse dafür zu erregen und wach zu halten. Und in Ansehung dieses Zweckes muss dem Verfasser rückhaltlos das Lob zuerkannt werden, dass ihm seine Aufgabe in rühmenswerter Weise gelungen ist.

In der Einleitung (S. V—XVI) gibt der Verfasser die Auffassung an, von der er sich bei der Beurtheilung der Persönlichkeiten und Ereignisse jener Zeit leiten lässt, und stellt die Fragen übersichtlich zusammen, auf deren Lösung es ihm ankommt, und die das Verhältnis des Tiberius zu Germanicus, die Liebe Livillas zu Sejan, die Verfolgung von Germanicus' Gattin und Söhnen von Seite des Kaisers und die Verschwörung und den Sturz Sejans zum Gegenstande haben. Er gelangt zur Beantwortung dieser Fragen, indem er zunächst eine Reihe von bunten, anregenden Einzelgemälden markanter Ereignisse liefert. Eine jede solche Schilderung bietet ihm dann den Ausgangspunkt für die weiteren Erörterungen. Die Einhaltung dieses Vorganges scheint mir ein sehr glücklicher Griff zu sein, vor allem vom pädagogischen Standpunkte. Das Interesse des Lesers wird erst sozusagen gefangen gehalten und ist dadurch für die folgenden Ausführungen umso zugänglicher und empfänglicher. In der That versteht es der Verfasser sehr gut, durch phantasievolle, aber keineswegs übertriebene Ausschmückung der einzelnen Scenen den Triumphzug des Germanicus (S. 1—8), den Tod des Germanicus und Process gegen Piso (S. 8—28), den Tod der Livia und Sturz der Agrippina, des Nero und Drusus (S. 21—34) und den Sturz des Sejan (S. 34—45) überaus anziehend zu schildern.

Im einzelnen sind dem Verfasser nur wenige und meist unbedeutende Verstöße unterlaufen. So ist es unrichtig, dass Nero sein Leben unter Mörderhand aushauchte (S. IX), von Claudius ist es zum mindesten unsicher, ob er vergiftet wurde, auf keinen Fall passt der eben erwähnte Ausdruck zu der Art seines Todes. Zu Ehren des Germanicus wurden wohl unzählige Standbilder und Tempel, aber nicht unzählige Ehrenbogen (S. 15) errichtet, sondern deren nur drei, in Rom, am Rhein und im Amanusgebirge (Tac. ann. II, 83; ein Fragment des hier erwähnten Senatsbeschlusses ist noch erhalten, Corp. Inscr. Lat. VI, 911). Der Ausdruck „da er stets die Senatsprotokolle ausarbeitete" könnte leicht zu einer irrthümlichen Auffassung führen; Junius Rusticus bekleidete eben damals das Amt *ab actis senatus*, das wahrscheinlich jährig war, vgl. Mommsen Röm. Staatsrecht II³, 2. 900, 5. 902. Dagegen Hübner *De senatus populique Romani actis*, Jahrb. f. class. Philol. Suppl. III, 1859, 591 und A. W. Zumpt *Comment. epigr.* II, 29 f.

Den späteren Kaiser Gaius als Stiefenkel des Tiberius zu bezeichnen (S. 38), geht nicht an, höchstens wäre der Ausdruck Adoptivenkel statthaft, insofern Gaius' Vater Germanicus von Tiberius adoptiert wurde.

Dass Naevius Sertorius Macro Präfect der Stadtcohorten war (S. 38), ist jedenfalls irrig; Befehlshaber der *cohortes urbanae* ist der *praefectus urbi*; das konnte aber Macro als Angehöriger des Ritterstandes nicht sein; überhaupt sind wir über seine Laufbahn vor seiner Thätigkeit beim Sturze Sejans nicht unterrichtet.

Der Ausdruck „Scharwächter" (S. 39) für die *vigiles*, die militärisch organisierte Löschmannschaft, ist unklar.

Durch ein Versehen ist für die Stelle, welche der Einleitung vorangeht, Hor. sat. anstatt Hor. carm. II, 10 angegeben. — Ein Druckfehler ist mir nur S. 34, 1 aufgefallen: Ann. IV, 53 (nicht IV, 5. 3).

Unter den vom Verfasser neu aufgestellten Ansichten, über deren Wert ich mich im allgemeinen schon geäußert habe, sei vor allem erwähnt, dass er Sejan für den Mörder des Germanicus hält und daran weitere Vermuthungen knüpft (S. XII, XIV, 5 ff., 12, 18, 36). Entschieden zu weit geht der Verfasser, wenn er von dem einmal festgehaltenen Standpunkt aus leugnet, dass Feindschaft oder auch nur Gegensatz zwischen Tiberius und Germanicus bestanden habe (S. 4 f.). Der Gegensatz ergibt sich schon aus der von Tacitus und anderen wiederholt (ann. I, 33, II, 82; vgl. Suet. Claud. 1, Tib. 50, Sen. ad Marc. 2, 3; 3, 1; 5, 1. 2. 4) hervorgehobenen Stimmung des Volkes, das an Drusus und nach dessen frühem Tode an Germanicus hieng, von welchen man die Wiederherstellung der Republik erhoffte. Es bildete sich so eine Opposition gegen Tiberius, die diesem nicht verborgen und auf das Verhältnis zu seinem Neffen und Adoptivsohn nicht ohne Einfluss bleiben konnte. Ebensowenig lässt sich die Meinung, dass Sejan nicht ein Complot gebildet, sondern seine hochverrätherischen Absichten bis zum letzten Augenblicke geheimgehalten habe (S. 41, 1), nach dem vorhandenen Quellenmateriale beweisen, ja sie widerspricht zumtheil den ausdrücklichen Berichten der Schriftsteller. Desgleichen ist die Behauptung gewiss übertrieben, dass Tiberius in den letzten Jahren seines Lebens buchstäblich wahnsinnig gewesen sei (S. XI und 46 f.). Velleius kann für keinen, der mit dem Wesen seiner Schriftstellerei vertraut ist, als vollgiltiger Zeuge zur Begründung eines Urtheils über Tiberius angesehen werden. Im Gegentheile, man kann sich des Eindruckes kaum erwehren, dass sich die Citierung aus Velleius, mit der der Verfasser seine Schrift schließt, wie eine Selbstironie auf die Zuverlässigkeit dieses Urtheils ausnimmt.

Zu der am Schlusse angehängten Stammtafel des julisch-claudischen Hauses, die übersichtlich und mit vernünftiger Auswahl des Nothwendigen angelegt ist, muss bemerkt werden, dass Gaius', des späteren Kaisers Caligula, Gemahlin nur von Tacitus (ann. VI, 20. 45) ungenau Claudia genannt wird, dass aber ihr richtiger Name Junia Claudilla lautet (Suet. Cal. 12), da sie die Tochter des M. (Junius) Silanus war. Bei manchen Namen hätten die Cognomina nicht fehlen sollen. So heißt der Gemahl der jüngeren

Agrippina vollständig Cn. Domitius Ahenobarbus, der Gemahl ihrer Schwester Drusilla L. Cassius Longinus; beide waren zusammen *consules ordinarii* im J. 30 n. Chr. Ferner fehlt die Angabe, dass Drusus Caesar, der als Gemahl Livillas angegeben erscheint, ihr zweiter Gatte war; in erster Ehe war sie mit C. Caesar vermählt.

Die erwähnten Schwächen, die das Buch an sich trägt, können aber nicht hindern, dass es vermöge der interessanten, fesselnden Schilderungen, des gut getroffenen Tones der Erzählung und des angenehmen, leichten und flüssigen Stiles als für seinen Zweck vollkommen geeignet bezeichnet werden muss, wie dies schon oben hervorgehoben wurde. Mit Rücksicht darauf, dass alles Anstößige, das sich bei diesem Thema so leicht von selbst ergibt, sorgfältig und geschickt vermieden ist, kann das Büchlein unbedenklich jedem reiferen Gymnasiasten in die Hand gegeben werden, der es sicher nicht ohne Nutzen lesen wird. Und so kann gesagt werden, dass dieses Buch dem Namen der Sammlung, in der es erschienen ist, vollkommen entspricht, insofern als es jeder Gymnasial-Bibliothek eingereiht zu werden verdient.

Wien. *Dr. Arthur Stein.*

Dr. Rob. Weißenhofer: **Wendelin, der kleine Tiroler.** Volksschauspiel in sechs Abtheilungen, 128 SS. 60 kr. Linz, Ebenhöch'sche Buchhandlung (H. Korb), 1899.

In der Vorrede heißt es: „Im vorliegenden Volksschauspiel hat der Verfasser die Schicksale seines kleinen Tiroler Helden, wie er sie im 5. Bändchen seiner ‚Erzählungsschriften zur Hebung der Vaterlandsliebe' vorgeführt hat, dramatisiert. Der Stoff erwies sich dazu als sehr geeignet, besonders in Bezug auf die Haupthandlung, welche in natürlicher Entwicklung bis zu einem hohen Grade von Spannung sich steigern lässt. Die auf den ersten Blick wohl übergroß scheinende Spielerzahl wird dort kein Hindernis der Aufführung sein, wo man sich in ökonomischer Weise auf die Vertheilung der Rollen versteht. Für kleine Landbühnen ist das Stück allerdings nicht berechnet."

Ferner heißt es auf Seite 2: „Für die Spielorte in Nordtirol und im südlichen Bayern wird das Aufführungsrecht überhaupt nicht ertheilt in Rücksicht auf die Passionsspiel-Gesellschaft in Vorder-Thiersee, welche für die Abfallung des Stückes eingetreten ist."

Der Herr Verfasser dieses Stückes hat sich schon wiederholt in der Dramatisierung ähnlicher Stoffe versucht und Beifall gefunden. Solchen wird ihm sicher auch vorliegendes Stück eintragen, vorausgesetzt, dass es von geübten Spielern gegeben wird. Aufgefallen ist mir, dass der eilfjährige Tiroler Knirps Wendelin durchaus hochdeutsch spricht, was mir zum Titel „Volksschauspiel" nicht recht zu passen scheint.

Wien. *Dr. Val. Hintner.*

Eingelaufene Druckschriften.

Johann Schmidt: **Das Gesetz der deutschen Prosa.** (Wien 1898.)

August Otto: **Bilder aus der neueren Literatur.** (Minden.)

Dr. E. Martinak: **Über einige logische Schwierigkeiten in den Sprachbüchern unserer Volks- und Bürgerschulen.** (Graz 1898.)

— — **Zur Psychologie des Sprachlebens.** (Wien 1898.)

J. F. Herding und O. Hahn: **Elemente der Experimentalchemie.** (Hamburg 1898.)

Dr. E. Steiger: **Einführung in das chemische Praktikum.** (Leipzig 1898.)

Kurt Geißler: **Der erste Chemieunterricht.** (Leipzig 1898.)

F. Krause: **Das Leben der menschlichen Seele und ihre Erziehung.** (Dessau.)

Dr. Ernst Nitzelnadel: **Leitfaden der Schulhygiene.** (Leipzig 1899.)

Alois Hauser: **Stillehre der architektonischen Formen des Mittelalters.** (Wien 1899.)

N. Stauffer und W. Braun: **Bilder aus der Weltgeschichte.** (Mailand 1899.)

Einführung in das Lesebuch. Eine Anleitung zur allseitigen unterrichtlichen Behandlung deutscher Lesestücke. Unter Mitwirkung namhafter Schulmänner und Lehrerinnen herausgegeben von Franz Fritsch. Vier Bände. (Wien und Prag, Tempsky, 1899.) Geb. 11 fl. 55 kr.

Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller: ***Contes de fées.*** Herausgegeben von Dr. A. Mühlau. **Sieben Erzählungen** von Halévy, Maupassant u. a. Herausgegeben von Prof. Dr. Eugène Pariselle. (Wien und Prag, Tempsky, 1899.) Geb. à 90 kr.

Freytags Schulausgaben und Hilfsbücher für den deutschen Unterricht: Goethe, **Italienische Reise.** Herausgegeben von Prof. Dr. K. Schirmer. **Das Nibelungenlied** (Übersetzung). Herausgegeben von Prof. Dr. Oskar Henke. (Wien und Prag, Leipzig, Tempsky, Freytag, 1899.) Geb. à 50 kr.

Methodisch geordnetes französisches Vocabularium und **Methodisch geordnetes englisches Vocabularium** zu den Hölzel'schen Anschauungsbildern. Von Dr. Max Seelig. 2. Aufl. (Bromberg, Ebbecke, 1899.) à 75 Pf.

Der katholische Student und seine Ideale. Eine Programmrede von Prof. Dr. Albert Ehrhard. (Wien. Mayer u. Co., 1899.) 40 kr.

Eduard Bottek: **Die ursprüngliche Bedeutung des Conjunctivs in lateinischen Nebensätzen.** I. Th. (Wien, Hölder, 1899.) 1 fl.

P. Michelsen: **Die bestimmten algebraischen Gleichungen des ersten bis vierten Grades.** 2. Aufl. (Berlin, Hannover, Karl Meyer, 1899.) 4 M.

Dr. Karl Peucker: **Schattenplastik und Farbenplastik** (kartographische Studien I). (Wien, Artaria, 1898.)

Zum geplanten Repertorium.

Da das geplante Repertorium (vide „Österreichische Mittelschule" 1899, S. 106) den ganzen Zeitraum von 1849—1899 umfassen soll und daher ein höchst ausgedehntes und vielfach zerstreutes Material zu sammeln ist, haben mehrere Collegen in liebenswürdigster Weise sich bereit erklärt, einzelne Theile des mächtigen Stoffes selbst zu sammeln und so die schwierige Arbeit zu unterstützen. Wenn ich für denjenigen Theil des Repertoriums, der die in deutscher Sprache abgefassten Arbeiten enthalten soll und wohl der umfangreichste ist, noch einige Mitarbeiter, namentlich seitens der Vertreter des Religionsfaches und der realistischen Fächer, fände, wäre ich hiefür zu ganz besonderem Danke verpflichtet. Eine nähere Angabe über das Ausmaß der Mitarbeiterschaft würde ich den betreffenden Herren Collegen, die mir ihre Unterstützung gütigst zusagen wollen, brieflich mittheilen. Die von vielen Seiten ausgesprochene Ansicht, dass das Repertorium ein sehr verdienstvolles und den österreichischen Mittelschullehrstand ehrendes Werk wäre, ermuthigt mich zu der Hoffnung auf bereitwillige collegiale Unterstützung. Nur durch vereinte Bemühung würde eine recht baldige Beendigung des geplanteu Werkes ermöglicht werden.

Dr. Simon

(Eger, Schanzstraße).

An alle Hof-, Staats-, Staatsfonds-Beamten und Staatslehrpersonen!

Collegen!

An der Wende des 50. Regierungsjahres haben Se. k. und k. Apostolische Majestät durch die allergnädigste Sanction der Gehaltsgesetze für Staatsbeamte die Sorge um das materielle Wohl erleichtert und die gütige Fürsorge neuerdings bekundet, welche er seinen treuen Dienern stets gewidmet hat.

Tausendfältig dringen die Dankeskundgebungen zu Sr. Majestät; dankbare Blicke richten sich zu dem Allmächtigen, um Glück und Segen für den gnädigsten Spender zu erflehen.

Aber auch das Gefühl bricht sich Bahn, das seltene Regierungsjubiläum Sr. Majestät im Kreise der Staatsbediensteten, gleich den übrigen Bevölkerungsschichten, durch eine Humanitätsstiftung dem dauernden Gedenken der Gegenwart und Zukunft zu sichern und dadurch auch der Treue und Anhänglichkeit an das angestammte Herrscherhaus würdigen Ausdruck zu geben.

Von mancherlei Projecten wurde die Gründung eines Krankenheimes (Sanatorium) für Staatsbeamte Österreichs als die geeignetste Jubiläumsgründung erkannt und von einem Beamtencomité die Bildung eines Vereines proponiert, dessen Statuten mit dem Erlasse der hohen k. k. niederösterreichischen Statthalterei vom 14. März 1896, Z. 22853, die Genehmigung erhielten.

Für dieses Project sind dem gefertigten Comité schon gegenwärtig reichliche Sympathien aus hohen und niederen Beamtenkreisen entgegengebracht und wertvolle Zusicherungen in Aussicht gestellt worden. Desgleichen hat dasselbe in den mitgefertigten Beiräthen Fachkräfte ersten Ranges für die sachgemäße Durchführung dieser Wohlfahrtsinstitution gewonnen.

Nun gilt es, die Kosten für Bau und Einrichtung durch Sammlungen aufzubringen, und sind dem Comité von einigen größeren Geldinstituten bereits namhafte Unterstützungen zugesagt worden.

Das gefertigte Comité glaubt des Erfolges sicher zu sein, wenn es in dieser humanitären Standesangelegenheit an den Gemeingeist des gesammten Beamtenstandes im Hof- und Staatsdienste und an das gute Herz jedes einzelnen sich mit der Bitte wendet, in opferwilliger Weise die Errichtung dieser Humanitätsanstalt durch ausnahmslosen Beitritt, sowie durch Werbung und Zuführung von Stiftern, Gründern und beitragenden Mitgliedern aus den weitesten beamtenfreundlichen Kreisen finanziell zu ermöglichen. Niemals dürfte noch für edlere Zwecke die fördernde Unterstützung aufgerufen worden sein. Soll doch Hilfe geschaffen werden für jene Mitbeamten, welche des theuersten Gutes der Menschheit, in welchem die Grundlage ihrer Existenz liegt, — der Gesundheit verlustig geworden sind.

Gedenken wir des oft unsäglichen Jammers in einer Beamtenfamilie, wenn der Ernährer von schwerer, langwieriger Krankheit befallen, in beschränktem Raume und bei mangelhafter Behandlung und Pflege der durch solche Verhältnisse sich oft verzögernden Genesung sehnsüchtig entgegenharrt!

Welche Wohlthat für viele unserer Mitgenossen, wenn sich ihnen in Zukunft die Pforten des eigenen Krankenheimes öffnen, wo sie unter mitfühlenden Berufsgenossen gegen geringes Entgelt der sonst oft schwer zugänglichen besten Behandlung, Pflege und aller Hilfsmittel der modernen Heilkunde theilhaftig werden können!

Welche Beruhigung insbesondere für heilungsbedürftige Collegen außerhalb der Residenz, wenn sie, specialärztlicher Hilfe bedürftig, im eigenen Krankenheime der möglichst raschen und vollkommenen Heilung entgegensehen können!

Schließen wir uns zu diesem edlen socialen Zwecke fest aneinander, vereinigen wir unsere — wenn auch schwachen Mittel — zur Schaffung

dieser uns allen nützlichen Wohlfahrtsinstitution und erfreuen wir uns des unausbleiblichen, schönen Erfolges in der Überzeugung, mit diesem Werke der Humanität und Collegialität das seltene Jubiläumsfest treu dem Wahlspruche und den edelsinnigen Intentionen unseres erhabenen Monarchen begangen zu haben!

Sobald eine größere Anzahl von Mitgliedern ihre Beitrittserklärungen an die Proponenten des Vereines, Herrn Rechnungsrevidenten im k. k. Handelsministerium Johann Nehammer, Wien, XVII. Bezirk, Palffygasse Nr. 25, und Herrn Rechnungsofficial im k. k. Finanzministerium Moriz Jolsdorf, Wien, IX. Bezirk, Schwarzspanierstraße Nr. 15, eingesendet haben werden, wird die constituierende Generalversammlung einberufen.

Das Minimum des Jahresbeitrages beträgt nach den genehmigten Statuten 2 Gulden.

Moriz Jolsdorf m. p.,
k. k. Rechnungsofficial im Finanzministerium, als Proponent.

Johann Nehammer,
k. k. Rechnungsrevident im Handelsministerium, als Proponent.

Beiräthe: Dr. Emanuel Kusý Ritter von Dubrav m. p., k. k. Ministerialrath im Ministerium des Innern. Dr. Hermann Freiherr von Widerhofer m. p., k. k. Universitätsprofessor. Franz Ritter von Gruber m. p., Hofrath und Architekt. Dr. Albert Mosetig Ritter von Morrhof m. p., k. k. Universitätsprofessor. Dr. Victor Mucha m. p., Director des allg. Krankenhauses. Franz Berger m. p., Oberingenieur bei der k. k. n. ö. Statthalterei.

Das Comité: Josef Lipkowitz m. p., k. k. Oberpostcontrolor. August Bittner m. p., k. k. Lottoamtsofficial. Johann Mežizka m. p., k. k. Postofficial. Anton Zeisl m. p., k. k. Official bei der k. k. Finanz-Landes-Direction. Friedrich Krajic m. p., k. k. Rechnungsofficial im Finanzministerium. Wenzel Wagner m. p., k. k. Kanzlist im Finanzministerium.

Mittheilung der Redaction.

Die Herren Mitarbeiter erhalten von den Vorträgen, Abhandlungen und Miscellen 10 Exemplare kostenfrei zugesendet. Es steht aber den Herren Mitarbeitern frei, auf eigene Kosten eine größere Zahl von Exemplaren bei der Redaction zu bestellen.

Es wird höflichst ersucht, die Correcturen so schnell als möglich zu besorgen und an die k. und k. Hofbuchdruckerei **Jos. Feichtingers Erben in Linz** a. D. einzusenden.

Zuschriften an den Unterzeichneten werden nach den Ferien erbeten.

Für die Redaction:
Feodor Hoppe,
III., Münzgasse 3.

VII. deutsch-österreichischer Mittelschultag.

Wien, Ostern 1900.

Die Einladungen zu dem VII. deutsch-österreichischen Mittelschultage werden im Herbste versendet.

Die Anmeldung von Themen ist nach den Ferien erwünscht.

Der Geschäftsführer:
Feodor Hoppe,
III., Münzgasse 3.

Verantwortlicher Redacteur: Prof. **P. Maresch** in Wien.
K. u. K. Hofbuchdruckerei Jos. Feichtingers Erben, Linz.

Vorträge und Abhandlungen.

Darstellung und Kritik der pädagogischen Hauptgrundsätze Platons.

Von Dr. Karl Wotke.

I. Theil.

Darstellung der pädagogischen Hauptgrundsätze Platons.

Einleitung.

Otto Willmann sagt in seiner gehaltvollen[1]) Abhandlung „Über die Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft" (Kempten 1898) S. 19, dass die wissenschaftliche Gestaltung der Pädagogik weder der Philosophie, die ihr die psychologischen, logischen und ethischen Hilfsmittel bietet, entbehren könne, noch der Geschichte und der Socialforschung, die ihr die richtige Weite des Gesichtskreises sichern. Und S. 27 verweist er auf die Förderung, die Schleiermacher, Hegel und Trendelenburg der Pädagogik dadurch brachten, dass sie das Studium der alten Philosophie neu belebten, wodurch auch die antike Erziehung und Erziehungslehre in den Vordergrund gerückt wurde. Hierauf fährt er S. 28 f. also fort: „Die Kenntnis der pädagogischen Anschauungen der Alten hat für die Erziehungswissenschaft zunächst den Wert, welchen für jeden Wissenszweig der Einblick in dessen Anfänge besitzt. Diese Anfänge sind zwar in einem Betracht unvollkommener, als was spätere Zeiten mit erweiterter Erfahrung und reicheren Mitteln zutage gefördert, aber sie haben vor diesem die Frische und Unmittelbarkeit voraus. Es sind Erstlinge; die Alten sind ja eigentlich die Jungen, ihre Wissenschaft sozusagen eine jungfräuliche. Sie schaffen die Terminologie; ihre Ausdrücke sind einfacher, schlagkräftiger, noch nicht von Vieldeutigkeit verdunkelt, nicht durch den Streit der Meinungen verschoben; die classische Form ihrer Darstellung ist geist- und geschmackbildend zugleich; Werke dieser Art schmücken den Eingang zu den Wissenschaften gleich Propyläen; die Erziehungslehre besitzt eine solche Pforte, die sie mit der Staatslehre theilt, an Platons

[1]) Vgl. Dr. A. Schmid. Geschichte der Erziehung, IV. 2 (1898), S. 881.

Politeia, gewöhnlich mit: Staat übersetzt, aber richtiger mit: Verfassung wiederzugeben. . . . Er zeigt, wie Erziehen und Bilden darauf beruht, dass dem werdenden Menschen Antheil an einer geistigen Güterwelt gegeben wird, und die Darlegung dieser, sowie der Stufen und Vermittelungen dieses Antheilgebens bildet den Hauptgegenstand seiner tiefgeschöpften pädagogischen Lehren." (Vgl. desselben Verfassers „Didaktik als Bildungslehre", Bd. I, S. 66, und „Geschichte des Idealismus", Bd. III, § 112, 5 und 6.)

Und warum hat Plato sowohl in der Politeia als auch in den Gesetzen, seinen bedeutendsten Werken, der Pädagogik eine so ausführliche Behandlung angedeihen lassen? Er selbst gibt uns im Protagoras 345 C die Antwort, wo er sagt: „Εἶναι μὲν ἄνδρα ἀγαθὸν οὐχ οἷόν τε, γενέσθαι δὲ ἀγαθὸν οἷόν τε." Wer also der Meinung ist, dass der Mensch zwar nicht gut sein, wohl aber gut werden könne, muss naturgemäß der Pädagogik das größte Interesse entgegenbringen.

Es hat deshalb auch nicht an Darstellungen der platonischen Erziehungslehre gefehlt. Es seien hier nur folgende angeführt: Kapp Alexander. Platons Erziehungslehre als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik. Leipzig 1833. Volquardsen, Dr. C. R. Platons Idee des persönlichen Geistes und seine Lehre über Erziehung, Schulunterricht und wissenschaftliche Bildung. Berlin 1860, S. 90—190. (Ein äußerst gründliches und tief durchdachtes Werk.) Drygas, Dr. A. Platons Erziehungstheorie. Schneidemühl 1880. (Programmabhandlung.) Dreinhoefer, Dr. A. Das Erziehungswesen bei Plato. Marienwerder 1880. (Programmabhandlung.) Dieser hat als erster dem großen Unterschiede, der zwischen der Politeia und den Gesetzen besteht, Rechnung getragen, obgleich schon Susemihl im Jahre 1855—60 in seinem Werke „Die genetische Entwicklung der platonischen Philosophie" III. 1, S. 117, Anm. 874, auf ihn aufmerksam gemacht hat.

Man hat sich bisher nur immer an den Staat gehalten und das umfangreichste Werk des Philosophen, die Gesetze, allgemein vernachlässigt. War doch über sie die Meinung verbreitet, dass sie keine Gedanken von selbständiger und dauernder Bedeutung enthalten. Man hielt und hält sie noch heute keiner genaueren Beachtung wert, da sie nur für eine Verwässerung der Ideen der Politeia gelten, die mit dem hohen Alter des Verfassers entschuldigt werden müsse. Mit diesem allgemein verbreiteten Irrthume hat zunächst Dr. Rob. Pöhlmann in seiner „Geschichte des antiken Communismus und Socialismus. I. Bd. München 1893" gebrochen, der den selbständigen Wert des „zweitbesten" Staates, wie er den Gesetzesstaat nennt, vollständig anerkannte und ihm den dritten Abschnitt seines Werkes S. 477—581 widmete. Nur noch über diesen gieng Paul Natorp in seiner Abhandlung „Platos Staat und die Idee der Socialpolitik. Berlin 1895" hinaus und fand

im späteren Werke vielfach eine Fortführung und Weiterbildung der Ideen des früheren. Doch vollständig gerecht wurde dem nachgelassenen Werke des Philosophen erst Constantin Ritter in „Platos Gesetze. Darstellung des Inhalts. Leipzig 1896". Er anerkennt zwar S. III f., dass dessen Form unvollkommen sei, da ihm die Anschaulichkeit und Frische der früheren Dialoge fehle, steht aber nicht an, von ihm folgende Charakteristik zu entwerfen: „Es wird uns hier von Plato die reifste Frucht seines Nachdenkens über sittliche Fragen geboten; wir haben in den Gesetzen das eigentliche Vermächtnis des 80 jährigen, in stetem Forschen zum Ziel seines Lebens gelangten Weisen. An Kühnheit des Entwurfes stehen sie dem Staate nach, an innerem Gehalt kommen sie ihm jedenfalls gleich; an Fülle der Erfahrung und Reife des Urtheils übertreffen sie ihn. Ich stehe nicht an, dieses Werk ebenso wie jenes als eines der großartigsten Denkmale der alten griechischen Cultur zu bezeichnen." — Wir werden uns im Verlaufe unserer Darstellung diesen von der gesammten Kritik gebilligten Anschauungen rückhaltslos anschließen. Zunächst müssen deshalb die beiden Staatsentwürfe nach ihren wesentlichen Bestimmungen vorgeführt werden.

Im Staate der Politeia werden die niederen Dienste von Sclaven und Fremden besorgt.[1]) Die große Menge der Bürgerschaft bilden die Grundbesitzer, die Gewerbetreibenden und die Handwerker, die sich in keiner Weise mit dem Kriegswesen und der Verwaltung des Staates befassen dürfen, da sich jeder auf den ihm zukommenden Beruf zu beschränken hat.[2]) Um die Begierden der Menge in Schranken zu halten und den Bestand des Staates gegen innere und äußere Feinde zu sichern,[3]) wird ein Stamm von etwa 1000 Bürgern ausgesondert,[4]) die „Wehrmänner" (φύλακες oder ἐπίκουροι) genannt werden. Deren ausschließlichen Beruf bildet die Ausbildung in der Kriegskunst und die Beschäftigung mit dieser. Damit nun diese ganz in ihrer Aufgabe aufgehen, und damit jegliche Veranlassung zur Zwietracht unter ihnen entfalle, wird für diese Classe jeglicher Privatbesitz und das Familienleben aufgehoben. Was sie zum Lebensunterhalte brauchen, müssen ihnen die übrigen Bürger liefern.[5]) Die Frauen, die im übrigen die gleichen Rechte und Pflichten haben und denselben Beschäftigungen wie die Männer nachgehen, weil sie nach Aufhebung der Familie einen besonderen socialökonomischen Beruf nicht mehr zu erfüllen haben, sollen im Principe „allen Männern gemeinsam und keine mit keinem in besonderer Gemeinschaft zusammenleben".[6]) Ein

---

[1]) Staat 431 C.
[2]) Staat 374 A—D.
[3]) Staat 431 C D, 415 E.
[4]) Staat 423 A.
[5]) Staat 416 D—417 B.
[6]) Staat 451 C—461 E.

Zustand, der übrigens, wie Pöhlmann a. a. O. S. 280 richtig bemerkt, eine strenge Regelung des Geschlechtsverkehres durch den Staat keineswegs ausschließt und mit „freier Liebe" nichts zu thun hat, die nur diejenigen, welche über das zeugungsfähige Alter hinaus sind, innerhalb gewisser Schranken genießen.[1]) Ebenso sollen auch die Kinder Gemeingut sein, und weder der Vater den Sohn, noch der Sohn den Vater kennen.[2]) Da die Kinder der Wehrmänner für den Dienst des Staates bestimmt sind, so werden sie auch ausschließlich durch den Staat erzogen. Er bemächtigt sich ihrer sofort nach der Geburt, da er die Neugeborenen in öffentliche Pflegeanstalten bringen lässt, und es so erreicht, dass Kinder und Eltern sich gegenseitig völlig unbekannt bleiben.[3]) Die Anführung der Wehrmänner und die Verwaltung der Staatsämter liegt den „Herrschenden" ob, die aus den befähigtesten Elementen der Hüterclasse durch eine systematische wissenschaftliche und philosophische Schulung, welche bis zum Mannesalter (bis zum 35. Lebensjahre) reicht, auf die Höhe begrifflicher Erkenntnis erhoben werden.[4]) Vom 35. bis 50. Lebensjahre beschäftigen sie sich ausschließlich mit der Verwaltung der öffentlichen Angelegenheiten.[5]) Hierauf obliegen sie nur der Pflege der Philosophie und verwalten nur vorübergehend die höchsten Staatsämter. Den Gegenstand ihrer angelegentlichsten Sorge bildet die richtige Erziehung der heranwachsenden Jugend.

Man hat im allgemeinen den Staat der Politeia zusehr dem der Gesetze angenähert, was selbst von dem verdienstvollen Pöhlmann gilt.[6]) Aus der Aufhebung der Weiber- und Gütergemeinschaft[7]) ergeben sich eine Reihe von Unterschieden. Die Beschäftigung mit dem Kriege und der Staatsverwaltung kann nicht mehr ausschließliche Aufgabe einer einzigen Classe sein, sondern fällt allen Bürgern zu, da diese ihr Privateigenthum behalten und verwalten sollen. Obgleich die Ehe, für deren Reinerhaltung die rigorosesten Vorschriften gegeben werden, bestehen bleibt, so sollen sich doch die Frauen am Kriege und an den Staatsgeschäften betheiligen.[8]) Da der Philosophie ihre hervorragende Stellung gewahrt bleibt, so soll auch hier der Leiter des Staates ein Philosoph sein.[9]) Und dem obersten Staatsrathe, der nach der Zeit seiner Sitzungen νυκτερινὸς σύλλογος genannt wurde und über die genaue Beobachtung der Gesetze zu wachen hatte, gehörte auch der oberste Leiter des Unter-

---

1) Staat 461 B.
2) Staat 457 C.
3) Staat 460 B ff.
4) Staat 535 A ff.
5) Staat 539 E.
6) Vgl. Natorp a. a. O. S. 31.
7) Ges. 729 B—E.
8) Ges. 785 B, 804 D—806 E.
9) Ges. 709 E ff.

richtswesens an.[1]) Es wird ferner der sittliche Wert der wirtschaftlichen Arbeit im vollen Umfange anerkannt, es wird den Aufgaben einer allgemeinen Volksbildung mit unbeschränkter Ausdehnung auch auf die weibliche Jugend allgemeine Aufmerksamkeit geschenkt, auch die Bedeutung der Arbeitsbildung nicht übersehen, die allgemeine Arbeitspflicht in aller Strenge durchgeführt.[2]) Denn die hohe Aufgabe, den Körper und Geist zur stärksten Leistungsfähigkeit zu erziehen, erfordert die ganze Zeit der Bürger bei Tag und Nacht. Für die Gesundheit genügt eine kurze Nachtruhe, und was über deren Bedürfnis hinausgeht, zu genießen, ist eines Freien[3]) unwürdig.

Begriff und Bedeutung der Erziehung (παιδεία).

Über das Wort παιδεία spricht Plato in den Gesetzen 643 B—645 D. Ritter hat a. a. O. S. 7 f. den Inhalt dieser Stelle in trefflicher Weise mit folgenden Worten angegeben: „Das Wort παιδεία (‚Bildung' oder ‚Erziehung') hat eine weitere und engere Bedeutung: gemeinsam ist beiden, dass es die Schulung zur Tüchtigkeit bezeichnet, die namentlich darin besteht, dass alle Neigungen und Triebe bewusst dem einen Ziel dienstbar gemacht werden, und die darum möglichst früh schon beim Kinde mit der Leitung seiner Spiele zu beginnen hat. In weiterer Bedeutung ist παιδεία die Vorübung jeglicher Tüchtigkeit auch rein äußerlicher Art; dagegen die engere Bedeutung, die hier allein in Betracht kommt, lässt das Wort nur gelten im Sinn der Erziehung zur vollkommenen Bürgertugend (zur eigentlichen ἀρετή), so dass also παιδεία das ist, was den Menschen gut macht und dessen Aufrechterhaltung und nöthigenfalls Wiederherstellung deshalb die vornehmste Sorge eines jeden in seinem ganzen Leben sein muss. Im Besitze jener vollkommenen Tugend nun oder gut sind nach einem vorher gebrauchten Ausdruck diejenigen, welche die Herrschaft über sich selbst besitzen. Das sind aber die, welche im Wettstreit der verschiedenartigen und auf entgegengesetzte Ziele gerichteten Triebe, die sich in der Einheit unseres Wesens von Gott angelegt finden und — gleich feineren und gröberen Drähten verschiedenen Metalls, mit denen man Puppen bewegt — uns hin und her ziehen, indem bald die Lust lockt, bald der Schmerz abschreckt, Angst und Wagemuth wechselweise das Herz erfüllen, stets unentwegt dem Zuge der Vernunft (des λογισμός) als dem edelsten, goldenen Drahte folgen, welcher nach dem Besten hingeht und im Gesetz des Staates seinen Ausdruck findet." Und 659 C—D erklärt der Philosoph die Erziehung als die Leitung der Kinder in die Bahnen der vom

[1]) Ges. 951 D—E, 961 A—B.
[2]) Vgl. Natorp a. a. O. S. 31.
[3]) Ges. 807 D—E, Ritter a. a. O. S. 67.

Gesetze als richtig und vernünftig bezeichneten und von den Besten und Ältesten nach ihrer Erfahrung ebenso befundenen Grundsätze. Falls die Erziehung der Jugend die richtige ist, so befindet sich nach den Gesetzen 813 D auch der Staat im richtigen Fahrwasser. (εὖ τραφέντων καὶ τρεφομένων τῶν νέων πάντα ἡμῖν κατ' ὀρθὸν πλεῖ.) Und in der Politeia 424 A—B versichert uns Plato, dass eine tüchtige Erziehung (τροφὴ καὶ παίδευσις χρηστή) zu guten Naturanlagen führe (φύσεις ἀγαθὰς ἐμποιεῖ) und dass treffliche Naturanlagen, falls sie eine gute Erziehung genießen, noch vollendeter werden. Deshalb sei es oberste Pflicht der Vorsteher des Staates, darauf zu achten, dass das Erziehungswesen nicht unvermerkt Schaden leide und dass keine unerlaubten Neuerungen eingeführt werden. Soll also der Staat gedeihen, so muss das Erziehungswesen im Staate gut bestellt sein. Denn von der Erziehung allein hängt es bei guter Anlage ab, ob der Mensch den Vorrang, den er vor dem Thiere besitzt, behauptet oder noch unter das wilde Thier herabsinkt. (ἄνθρωπος δέ, ὥς φαμεν, ἥμερον, ὅμως μὴν παιδείας μὲν ὀρθῆς τυχὸν καὶ φύσεως εὐτυχοῦς θειότατον ἡμερώτατόν τε ζῶον γίγνεσθαι φιλεῖ, μὴ ἱκανῶς δὲ ἢ μὴ καλῶς τραφὲν ἀγριώτατον ὁπόσα φύει γῆ.) Deshalb dürfe der Gesetzgeber das Erziehungswesen nicht als Nebensache betrachten. Es darf vielmehr nur der in jeder Beziehung trefflichste Mann des Staates (ὃς ἂν ἄριστος εἰς πάντα ᾖ) zum Leiter des Unterrichtswesens gemacht werden.[1])

An dieser Erziehung nehmen aber in der Politeia nur die künftigen Wehrmänner und im Staate der Gesetze nur die Bürger theil; um die Bildung der übrigen Bevölkerung braucht sich der Staat nicht zu kümmern.

Die Stellung des Staates im Erziehungswesen.

Einer der hervorragendsten Unterschiede zwischen Platos pädagogischen Anschauungen und der Erziehungsweise seines Volkes besteht darin, dass bei ihm der Staat selbst das ganze Erziehungswesen ordnet und leitet, während in Athen diese Sorge vollständig den einzelnen überlassen war, da es nur privaten, aber nicht öffentlichen Unterricht gab. (Vgl. Strümpell „Die Geschichte der praktischen Philosophie der Griechen vor Aristoteles". Leipzig 1861, S. 373 ff., und E. Heitz „Geschichte der griechischen Literatur" von K. O. Müller. Stuttgart 1884, II. 2, S. 1—22.)

Der verschiedene Standpunkt der beiden Staatsentwürfe hinsichtlich des Familienlebens bedingt auch einige nicht unbedeutende Unterschiede, wenn man das Verhältnis des Staates zum Erziehungswesen ins Auge fasst. In der Politeia wird die Erziehung von der Geburt an ausschließlich von den staatlichen Behörden gehandhabt. Denn die Kinder werden gleich nach der

---

[1]) Ges. 766 A—B.

Geburt bestimmten öffentlichen Organen übergeben, die entweder nur aus Männern oder nur aus Frauen oder auch aus Gliedern beiderlei Geschlechtes zusammengesetzt sind. Von diesen werden sie nun ausgesetzt oder Ammen, die in einem besonderen Theile der Stadt wohnen, zur Erziehung übergeben.[1]) Nach dem bekannten Mythos, den Plato über die Schöpfung ersonnen hat,[2]) hat auch der Staat das Recht, den Beruf eines jeden Bürgers zu bestimmen und demgemäß dessen Erziehung festzustellen.

Diese Machtbefugnis hat aber der Staat der Gesetze nicht; es kommt vielmehr der Familie eine selbständige Einwirkung auf die Erziehung der eigenen Kinder zu. Denn wie wir später sehen werden, bleibt das Kind nicht nur während der ersten drei Jahre in der Pflege der Eltern, sondern es wohnt auch während der späteren Unterrichtszeit im Elternhause. Allerdings ist aber auch in dem zweitbesten Staate die Erziehung der Knaben und Mädchen eine öffentliche Angelegenheit, die von staatlichen Organen selbst in allen Details bestimmt wird, so dass den Eltern nicht einmal die Wahl des Lehrers freisteht.[3]) Es herrscht also Lern- und Schulzwang.

Plato hat eine Reihe von öffentlichen Beamten eingesetzt, die darüber zu wachen haben, dass seine pädagogischen Vorschriften ausgeführt und beobachtet werden.

Es wurde schon früher erwähnt, dass der Leiter des Unterrichtswesens, der bald ὁ ἐπιστάτης (Staat 412 A B), bald ὁ τῆς παιδείας ἐπιμελητὴς πάσης θηλειῶν τε καὶ ἀῤῥένων heißt, der in jeder Beziehung tüchtigste Mann des Staates sein soll. Nur Gesetzeswächter (νομοφύλακες), die Kinder aus giltiger Ehe besitzen, womöglich beiderlei Geschlechtes, sind wählbar. Mit Ausschluss der Rathsmitglieder betheiligen sich sämmtliche Beamte an dieser Wahl, die geheim ist und im Tempel des Apollo stattfindet. Die Dauer des Amtes, zu dem man durch Stimmenmehrheit kommt, beträgt fünf Jahre. Eine Wiederwahl ist ausgeschlossen. Er hat über die Beobachtung der entsprechenden Gesetze zu wachen und ist ein vielgeplagter Mann, der nicht viel freie Zeit hat. (Πάλιν δὴ τὸν τὰ πλεῖστα ἕξοντα πράγματα καλῶμεν, τὸν τῶν παίδων ἐπιμελητήν, ὃς τῶν τε περὶ μουσικὴν τῶν τε περὶ γυμναστικὴν ἐπιμελούμενος οὐ πολλὴν ἕξει σχολήν.)[4]) Er ist aber auch oberster Censor, dem sämmtliche Dichter unterstehen;[5]) er ordnet auch die musischen Festspiele an.[6]) Ihm kommt aber auch eine große politische Rolle zu. Er gehört zu der Commission, der ein junger Mann, der in die Fremde gereist ist, zunächst seine Eindrücke mittheilen[7]) muss. Und wenn ein

---

1) Staat 460 B C.
2) Staat 414 D — 415 C.
3) Ges. 804 D.
4) Ges. 813 C.
5) Ges. 719 B, 801 D.
6) Ges. 835 A.
7) Ges. 951 E.

ehrwürdiger Fremdling von mindestens 50 Jahren mit der Absicht käme, staatliche Einrichtungen kennen zu lernen, so soll er die Gastfreundschaft des Leiters des Erziehungswesens ohne alle Umstände in Anspruch nehmen.[1]) Dieser ἐπιστάτης ist also ein mächtiger Cultus- und Unterrichtsminister in einer Person. Er hat sogar das Recht, da er so sehr beschäftigt ist, sich selbst aus den Bürgern und Bürgerinnen Gehilfen auszuwählen.[2])

Für jeden Unterricht, den gymnastischen, der auf kriegerische Tüchtigkeit vorbereitet, wie den musischen, sollen Fremde als besoldete Lehrer angestellt sein und in den später noch zu besprechenden διδασκαλεῖα wohnen.[3]) Ebenso gab es besoldete Lehrer und Lehrerinnen (ὀρχησταί und ὀρχηστρίδες) für den Unterricht im Chorreigen (ὀρχεῖσθαι). Ferner werden wir noch die Ordner der musischen und gymnischen Wettspiele, Lehrer für Lesen, Schreiben und Zitherspiel, sowie die Behörde der zwölf Frauen kennen lernen, die für den Unterricht der Kinder unter sechs Jahren sorgen.

Eintheilung der Erziehung.

Nach Plato zerfällt diese in zwei Theile: in die ordentliche (ἡ ὀρθὴ παιδεία)[4]) mit den nothwendigen Lehrgegenständen (τὰ δέοντα μαθήματα Ges. 820 E, τὰ ἀναγκαῖα μαθήματα Ges. 812 E), die für die Wehrmänner, beziehungsweise für die Bürger bestimmt ist, und in die höhere (παιδεία ἡ ἀκριβεστάτη)[5]) mit den bedeutendsten Lehrgegenständen (τὰ μέγιστα μαθήματα[6]) oder auch τὰ κάλλιστα μαθήματα)[7]) für die Herrscher, beziehungsweise für die Auserwählten.

Die ordentliche Erziehung.

Diese bezweckt die Heranbildung des Wehrmannes der Politeia, beziehungsweise des Bürgers des zweitbesten Staates. Beide sollen eine sanfte, aber auch tapfere Sinnesweise erhalten. Nur müssen die Bürger, deren Thätigkeit im Staate der Gesetze eine ausgedehntere ist als die der Wehrmänner in der Politeia, auch für die Verwaltung des Hauswesens und des Staates vorbereitet werden.[8]) Beide erhalten deshalb Unterricht in den musischen Gegenständen, um sanfter, und in den gymnastischen Fächern, um tapferer Sinnesart zu werden.

Die sogenannte ordentliche Erziehung beschäftigt sich zunächst mit dem Kinde bis zum Beginne des eigentlichen schul-

---

1) Ges. 953 D.
2) Ges. 813 C.
3) Ges. 804 C D.
4) Staat 416 C u. öfter.
5) Staat 503 D, Ges. 818 A.
6) Staat 503 E.
7) Ges. 818 D.
8) Ges. 796 B, 809 C, 819 C etc.

mäßigen Unterrichtes im sechsten Jahre. Dann erhält das Kind musische und gymnastische Ausbildung und genießt zuletzt den Elementarunterricht, der sich auch auf mathematische Fächer erstreckt.

A. Erziehung während der frühesten Kindheit.

Nachdem es Plato am Ende des sechsten Buches der Gesetze 783 D—E den Eheleuten nahegelegt hatte, es mit ihrer Aufgabe sehr ernst zu nehmen und immer daran zu denken, dass sie dem Staate in jeder Beziehung tüchtige Kinder schuldig sind (νύμφην χρὴ διανοεῖσθαι καὶ νυμφίον ὡς ὅτι καλλίστους καὶ ἀρίστους εἰς δύναμιν ἀποδειξομένους παῖδας τῇ πόλει), geht er in den ersten fünf Capiteln des folgenden Buches (788 A—795 D) daran, Vorschriften für die Erziehung der ganz kleinen Kinder zu geben.[1])

Zunächst betont er, dass für diese Periode wohl Ermahnungen und Belehrung, die aber mit dem Geiste der ganzen staatlichen Gesetzgebung im Einklange stehen, angezeigter seien als gesetzliche Bestimmungen. Denn der Gesetzgeber müsste dann auch auf kleinliche Einzelheiten eingehen, die manches Feingefühl verletzen würden, und da sie infolge dessen naturgemäß oft übertreten würden, nur den Sinn für Gesetzlichkeit abstumpfen würden. Es sei aber eine unbestreitbare Thatsache, dass alle Lebewesen in der ersten Zeit ihrer Entwicklung einer besonders aufmerksamen Pflege bedürfen. Da die Kinder in der ersten Lebenszeit unverhältnismäßig viel Nahrung aufnehmen, so ist für deren richtige Vertheilung und Verarbeitung alle nicht ermüdende Erschütterung und Bewegung vortheilhaft, wie dies aus dem Vorgehen der Sportsleute jungen Vögeln gegenüber, die sie zum Kampf mit einander züchten, ersichtlich ist.

Deshalb soll sich schon die schwangere Frau möglichst viel ergehen, und die kleinen Kinder sollen durch die ersten zwei Jahre fast immer durch Herumtragen in Bewegung gehalten werden, bis sie selbst stehen können. Die Ammen haben ja das längst herausgefunden. Denn Kinder, die nicht schlafen können, suchen sie durch Schaukeln und Singen zu beruhigen. Bereits hier wird auf das hohe erziehliche Moment hingewiesen, das in einfacher Musik liegt. Durch Gesang und Musik wird die angstvolle Erregung des kindlichen Herzens beschwichtigt, und diese Beruhigung dient als Erziehungsmittel zur Tapferkeit, weil das Kind sonst ängstlich und furchtsam würde. Das Kind darf aber auch nicht mürrisch (δύσκολος) werden, sondern muss zu ruhiger Heiterkeit hingelenkt werden. Wie kann man das erreichen? Man halte jede Einschüchterung ferne, lasse aber auch seiner Laune und seinem Eigensinne nicht die Zügel schießen, Erregung sinnlicher Lust soll ferne gehalten werden.

[1]) Vgl. Ritter a. a. O. S. 59—62.

Schon die schwangere Frau soll sich deshalb vor jeder zu großen Erregung hüten. Denn alles, was man sich in der ersten Jugend angewöhnt, kann leicht zur bleibenden Charaktereigenschaft werden. Selbstverständlich lassen sich diese Dinge nicht durch Gesetze festsetzen.

Diese Erziehungsweise dauert bis zum vollendeten dritten Lebensjahre. Hierauf tritt das Kind schon in gewissem Sinne ins öffentliche Leben ein. Das wichtigste Erziehungsmittel ist jetzt das Spiel. Täglich müssen nämlich alle Kinder eines Gaues, die im Alter von drei bis sechs Jahren stehen, in einem bestimmten Tempelbezirke zusammenkommen, um mit einander zu spielen. Sie werden von ihren Wärterinnen begleitet; doch sind diese nicht unbeaufsichtigt. Die Ehewächterinnen bestellen nämlich für jeden Gau eine Aufseherin, deren Amt ein Jahr dauert. Sie haben das Recht, den Kindern neben den freigewählten Spielen auch solche vorzuschreiben, die von den Gesetzeswächtern angeordnet wurden. Ja, sie dürfen sogar Züchtigungen über die Kleinen verhängen, die durch öffentliche Diener vollzogen werden. Hiebei darf aber nicht deren Ehrgefühl verletzt werden. Doch muss die Strafe bei den Kindern von Freien unterbleiben, wenn Einsprache dagegen erhoben wird. In diesem Falle müssen sich die Aufseherinnen mit einer Beschwerde an die Stadtaufseher wenden. Hier ist auch der Ort, hervorzuheben, dass an dieser Erziehung die Kinder von Freien und Sclaven in gleicher Weise theilnehmen. Über diese hat jeder Freie ein Aufsichts- und Strafrecht, das ihm sogar merkwürdigerweise Pädagogen und Lehrern gegenüber zusteht.[1])

Vom sechsten Jahre an tritt eine Trennung nach Geschlechtern ein. Doch sollen sich beide in gleicher Weise im Reiten und Handhaben von Bogen, Wurfspieß und Schleuder üben, wenn auch die Mädchen nur einen größeren Fleiß auf das Umgehen mit Waffen verwenden sollen. Bei dieser Gelegenheit macht noch Plato einen merkwürdigen Vorschlag. Er verlangt, dass nach dem bei den Skythen üblichen Brauche beide Hände in gleicher Weise ausgebildet werden sollen, weil jeder, der auch linksseitig ausgebildet ist, einen nur rechtsseitig geschickten Gegner leicht überwältigen könne.

Wir sehen also, dass sich die Erziehung mit dem Triebe, die Glieder zu bewegen und Laute auszustoßen, die beide jedem Kinde angeboren sind, zunächst befasste. Indem nun die Bewegungen maßvoll und die Laute der Stimme zu harmonischen Tönen gestaltet wurden, entstand Tanz und Gesang (ὄρχησις und ᾠδή), deren Spiel durch das ganze Leben als Erziehungsmittel bestehen bleibt, das auch an Festtagen die gewohnten Beschäftigungen der Älteren unterbricht.[2])

---

[1]) Ges. 809 A. Vgl. jetzt gleichfalls K. Groos, Die Spiele der Menschen. Jena 1899, der auch auf die Kinder entsprechende Rücksicht nimmt.

[2]) Ges. 653 C D, Ritter a. a. O. S. 10.

Welchen Zweck verfolgt nun Plato mit den Spielen? Seine bezügliche Absicht ersehen wir deutlich zu Beginn des zweiten Buches der Gesetze 653 A—C. Durch die Spiele sollen die Neigungen, zu denen die ἡδοναί und λῦπαι gehören, gelenkt und in die der später erwachenden Vernunft angemessenen Bahnen gelenkt werden. Denn nur so kann die ἀρετή verwirklicht werden, wenn unsere Neigungen mit den Forderungen der Vernunft in vollem Einklange stehen.[1]) Groos sieht aber in den Spielen der kleinen Kinder nur ein Kennen- und Gebrauchenlernen der eigenen Glieder, das er „spielendes Experimentieren" nennt. Doch betont er gleichzeitig, dass sich schon in den ersten Spielen der Kinder Elemente ästhetischen Genießens nachweisen lassen.

In der Politeia 377 A bemerkt unser Philosoph, dass wir mit Kindern zunächst nur in Märchen reden können (πρῶτον τοῖς παιδίοις μύθους λέγομεν) und dass dieser Unterricht vor der Gymnastik kommen müsse (πρότερον δὲ μύθοις πρὸς τὰ παιδία ἢ γυμνασίοις χρώμεθα). Denn das Kind vermag das zu Begreifende nur in Bildern anzuschauen,[2]) aber nicht zu erkennen, es kann nur wahrnehmen. Deshalb kann der Anfang des Unterrichtes naturgemäß nur mit Erzählungen gemacht werden, wie sie uns in den Mythen überliefert sind. Und was von jedem Werke mit Recht gilt, sagt Plato a. a. O. weiter, dass der Anfang das Schwierigste sei, hat vor allem Geltung von der Erziehung. Denn zu jener Zeit kann noch der Charakter eines jeden Kindes gemodelt werden, wie wir es wünschen (μάλιστα γὰρ δὴ τότε πλάττεται καὶ ἐνδύεται τύπος, ὃν ἄν τις βούληται ἐνσημήνασθαι ἑκάστῳ). Deshalb darf man nicht zugeben, dass Kinder beliebige Märchen hören und vermittelst dieser Anschauungen in sich aufnehmen, die denen entgegengesetzt sind, die sie als erwachsene Männer werden haben müssen. Deshalb wird man den Märchendichtern auftragen müssen, nur treffliche Märchen vorzulegen, aus denen eine Auswahl zu treffen ist. Diese müssen dann die Ammen und Mütter ihren Kindern erzählen und deren Seelen mehr durch Mythen umzuformen (πλάττειν) suchen als deren Körper durch ihre Hände. Diese strengen ethischen Anschauungen verficht nun der Philosoph im zweiten und dritten Buche der Politeia, indem er an den vorhandenen Dichtungen eine äußerst strenge Kritik übt. Es sind alle Dichtungen auszuschließen, in denen von Kämpfen und Gebrechen der Götter und Heroen erzählt wird. Schreckbilder vom Hades u. s. w. sind zu vermeiden, die Kinder müssen die Überzeugung bekommen μὴ πάντων αἴτιον τὸν θεὸν ἀλλὰ τῶν ἀγαθῶν. Vor allem aber bestrebe man sich, in den Herzen der Kleinen behufs Charakterausbildung Wahrheitsliebe zu wecken und zu nähren.

---

1) Vgl. Ritter a. a. O. S. 9.

2) Vgl. Volquardsen a. a. O. S. 96, 100 u. Drygas a. a. O. S. 8.

B. Erziehung in der Schule.

Der ganze Unterricht zerfiel in zwei Haupttheile, die einerseits **Musik** mit Einschluss der Elementarkenntnisse des Lesens und Schreibens, anderseits **Gymnastik** umfassten. Unter Musik versteht Plato alle Künste und Wissenschaften, die zur Bildung des Geistes dienen,[1]) unter Gymnastik alle Arten von Leibesübungen. Während Kapp a. a. O. S. 44 ff. für die Priorität der gymnastischen Ausbildung im Gegensatze zu Steinhart eintritt, der in der Einleitung zum Staate S. 157 sich dahin äußert, dass Plato zunächst den Unterricht in der Musik ertheilt wissen will, bemerkt Drygas a. a. O. S. 10 Anm. 2, dass sich diese Frage hinsichtlich des Staates trotz 376 E und 377 B nicht entscheiden lasse. Was aber die Gesetze betrifft, so scheint mir nach 794 A—B und 795 D ff. der Vorrang der Gymnastik unbestreitbar. (Vgl. Ritter a. a. O. S. 61 f.)

Der Unterricht im Lesen und Schreiben (γράμματα) beginnt im 10. Jahre beim γραμματιστής und dauert drei Jahre, wenn es auch nicht jeder Schüler in dieser Zeit zu Geläufigkeit und schöner Handschrift bringt.[2]) Den Stoff sollen nicht die allgemein für die Quelle der Weisheit und Tüchtigkeit gehaltenen zahlreichen Werke der Dichter und Prosaiker oder eine der aus ihnen hergestellten üblichen Anthologien bilden. Da man dort Gutes mit Schlechtem gemischt findet, so ist die Belesenheit, die aus der Lectüre vollständiger Werke geschöpft wird, für junge Leute gefährlich. Vielmehr sollen Ausführungen, die der bisher in den Gesetzen geführten Untersuchung gleichen, die „nicht unberührt blieb von dem Hauche göttlichen Geistes (οὐκ ἄνευ τινὸς ἐπιπνοίας θεῶν), der auch die Dichter zu ihrem Schaffen treibt", herangezogen werden. Es ist deshalb Aufgabe der Lehrer und Gesetzeswächter, alles Derartige zusammenzusuchen, sei es in poetische oder prosaische Form gekleidet, damit es für den Unterricht als geeigneter Stoff benützt werde.[3]) Es darf eben der Einfluss der Lectüre auf den leicht erregbaren Sinn der Jugend nicht unterschätzt werden.[4]) Bei Anlegung der Chrestomathie wird der Lehrer sich immer vor Augen halten müssen, dass er durch die ausgewählten Stellen der Jugend gesunde und kräftige Nahrung biete, um deren zarte und empfindliche Seele zu stärken. Er wird aber auf die Naturanlagen und Neigungen seiner Zöglinge Rücksicht nehmen müssen, damit er ihnen Stücke vorlege, die sie auf die Bahn des Guten leiten. In dieser Auswahl müssen also richtige Vorstellungen von Gott und den Menschen enthalten sein. Zunächst sollen Hymnen auf die Götter und Lobgedichte auf wackere

---

[1]) Vgl. Stallbaum zu Protag. 340.
[2]) Ges. 809 E—810 C u. Drygas a. a. O. S. 10.
[3]) Ges. 810 E—812 A u. Ritter a. a. O. S. 68.
[4]) Lys. 214 A, Ges. 656 B C.

Männer aus uralter Zeit vorgetragen und erklärt werden.[1]) Hierauf sollen auserlesene Verse, die Ermahnungen und gute Lehren enthalten, als Musterbeispiele auf die Tafel geschrieben und auswendig gelernt werden, damit sich die Knaben bestreben, den Helden nachzuahmen.[2]) Dafür scheint Platon die epische und lyrische Poesie am meisten zu bieten, während ihm die dramatische Dichtkunst weniger zusagt, weil die Lust- und Trauerspiele nur Nachbildungen des wirklichen Lebens seien. Und in diesem stoßen wir auch auf Unedles und Schimpfliches, das die Wächter des Staates nicht nachahmen dürfen. Wer wird sich denn schlechte und rasende Männer und Frauen zum Vorbilde nehmen wollen?[3]) Es soll die Jugend weder mit schimpflichen Handlungen noch mit hässlichen Worten bekannt gemacht werden.[4])

Was den Gesang betrifft, so wird betont, dass bei ihm Text, Harmonie und Rhythmus zu unterscheiden seien (τὸ μέλος ἐκ τριῶν ἐστὶ συγκείμενον, λόγου τε καὶ ἁρμονίας καὶ ῥυθμοῦ).[5]) Für den Text gelten natürlich auch die bereits besprochenen Anschauungen. Es soll nur zweierlei Arten von Harmonien geben, die der tapferen Haltung im Kriege und der ruhigen und besonnenen Haltung im Frieden entsprechen. Alle klagenden, weichlichen und für Zechgelage passenden Tonweisen sind ausgeschlossen.[6]) Es werden dann naturgemäß im Staate 399 C—E alle vielsaitigen und viele Harmonien enthaltenden Instrumente, besonders Harfe und Flöte nicht zugelassen. Doch werden in den Gesetzen 764 D ff. die Weiber gelobt, die mit Anwendung von Tanz und Flötenspiel die bacchische Raserei, den sogenannten Korybantenwahnsinn, heilen.[7]) Nur die Lyra und die Kithara sollen in der Stadt, auf den Gefilden die Hirtenpfeife angewendet werden.[8]) Die Rhythmen müssen nach denselben Grundsätzen wie die Harmonien ausgewählt werden und sich mit den Worten der Dichtungen im Einklange befinden.[9]) Auch Groos spricht von einem berauschenden Momente im Rhythmus; denn „die Fesseln, mit denen der Rhythmus das unruhig flackernde Machtbewusstsein bindet, nimmt er der Phantasie ab als ihr mächtiger Befreier."

In den Gesetzen 810 A, 812 B—813 C wird an dieser Stelle der Sing- und Musikunterricht beim κιθαριστής angeschlossen, der trotz der Einschränkung auf das Einfachste doch den Zeitraum vom 13. bis zum 16. Lebensjahre einnehmen soll. Die

---

1) Euthyd. 276 C, Protag. 338 E—339 A.
2) Protag. 325 E—326 A, Ges. 810 E—811 A.
3) Staat 395 B—396 A.
4) Staat 396 E—397 A.
5) Staat 398 D, Ges. 656 C.
6) Staat 398 D—399 C, Ges. 655 A B, 660 A.
7) Vgl. Ritter a. a. O. S. 60.
8) Staat 399 D.
9) Staat 399 E—401 A u. Anm. 6.

Leier oder Kithara soll ganz ohne Abweichungen von dem Tone und Tempo der Singstimme das Lied begleiten und nur dessen Erlernen erleichtern.[1])

Der gesammte Unterricht wird nach den Gesetzen 804 C in eigenen Schullocalitäten (διδασκαλεῖα) ertheilt. Dass solche das Athen Platons nicht gekannt habe, beweist gegen Kapp a. a. O. S. 42 Drygas a. a. O. S. 9 Anm. 6. Die musische Erziehung steht unter einem bestimmten Aufseher, die Gesetze 764 C μουσικῆς παιδείας ἄρχοντες genannt werden, während sich Gesetze 813 A der Ausdruck ὁ περὶ τὴν μοῦσαν ἄρχων αἱρεθείς findet. Sie führen die Aufsicht über den Schulbesuch, den Zustand der Gebäude und den Unterricht. Es unterstehen ihnen die Knaben und Mädchen, die seit dem siebenten Lebensjahre getrennt sind, in gleicher Weise. Wen die Wahl für ein Aufsichtsamt trifft, der hat eine Prüfung zu bestehen, die seine Tüchtigkeit dazu ausweisen muss. Andernfalls wäre eine Neuwahl vorzunehmen. Wer die chorischen Wettaufführungen beaufsichtigt, muss 40, wer die musischen Wettkämpfe leitet, muss 30 Jahre alt sein. Die Amtsdauer ist einjährig. Wer richtiges ästhetisches Urtheil und Interesse bekundet, wird von den Gesetzesmännern zur Wahlbetheiligung gezwungen, während sie allen übrigen nur freisteht.[2]) (Vgl. über diesen ganzen Abschnitt Volquardsen a. a. O. S. 101—112. Dreinhoefer a. a. O. S. 12–14, Drygas a. a. O. S. 9–13, der die Musik besonders liebevoll behandelt.)

Damit ist die eine Hälfte der Erziehung abgehandelt, nämlich die geistige Ausbildung, die der Grieche μουσική nennt, die sich mit der menschlichen Stimme beschäftigt und sie im Liede des Festreigens zu ihrem inhaltlich und formell vollendet schönen Ausdrucke bringt; es bleibt noch die andere Hälfte zu besprechen, die körperliche Ausbildung (γυμναστική).[3]) Denn was war der Zweck des sogenannten musischen Unterrichtes? Nicht Schärfung des Verstandes, nicht Einsammeln von Kenntnissen und Erfahrungen, sondern Erziehung zum Guten. Sie verfolgt also rein ethische Zwecke. Doch würde diese eine ausschließliche Pflege der Musik nicht erreichen, sondern sie würde wie eine weichliche Tonart nur Entnervung und Schwächung der Seele zur Folge haben. Nicht charakterfeste, sondern reizbare und jähzornige Männer würden aus einer solchen Erziehung hervorgehen.[4]) Dieser zweite Theil der Seele wird nun durch die Gymnastik gepflegt, die zur Thatkraft und Tüchtigkeit erzieht, während die musische Bildung die Seele im Wahrnehmen und Lernen übt.[5]) Schon im Gorg. 452 B wird gelehrt, dass die Gymnastik ebenso wie die Musik einfach sein muss, wenn sie den Körper gesund, schön und kräftig machen soll. Sie soll

---

1) Ritter a. a. O. S. 68.
2) Ges. 764 D—765 C.
3) Ritter a. a. O. S. 18.
4) Staat 403 A f.
5) Staat 410 u. 411.

die Bewegungen des Körpers regeln, und indem sie mit ihrer schönen Darstellung das Lied begleitet, die Erziehung vollenden.[1])

Die Gymnastik zerfällt in Reigentanz (ὄρχησις) und Turnen (πάλη). Nicht jede Art des Turnens ist empfehlenswert und für die Erziehung verwendbar. Die naturgemäße aber und wohlanständige, die sich deckt mit den als Vorübung für den Krieg zu empfehlenden Übungen, verdient allen Eifer. Der Ringmeister (παιδοτρίβης) muss dafür Sorge tragen, dass die Knaben nicht durch übermäßige körperliche Anstrengungen geschwächt und entnervt werden. Da durch Ausbildung zu allzugroßer Kraft besonders bei gleichzeitiger Vernachlässigung geistiger Schulung doch nur Übermuth und Roheit erzeugt wird, so muss der Ringmeister von seinen Jünglingen die Lebensart und die Gewohnheiten der Athleten fernhalten und darf sie nur an Abhärtung des Körpers und Ertragen von Beschwerden gewöhnen.[2])

Da die jungen Leute zu künftigen Kriegern herangebildet werden sollen und der Krieg bedeutende Beschwerden im Gefolge hat, so müssen sie schon jetzt eine Lebensweise einhalten, die sie vor langwierigen und heftigen Krankheiten bewahrt. Sie müssen bis zum 18. Lebensjahre auf attisches Gebäck, Wein und Gewürze verzichten;[3]) sie sollen sich aber auch an rauhe Luft, hartes Lager und leichte Strapazen gewöhnen, sich durch Hunger und Durst, Kälte und Hitze, Verzicht auf Schuhe und Hut abhärten.[4]) Ähnlich ist es mit den Chorreigen, für die man sich an den Waffentänzen der Kureten und Dioskuren und an der athenischen Schutzgöttin selbst ein Muster nehmen kann, die sich nur im vollen Waffenschmucke am Reigentanze zu erfreuen für schicklich hielt. So ist der Reigen auch eine Vorübung für ernste kriegerische Zwecke. In diesem Sinne soll sich also die Jugend bis zur Zeit ihres Waffendienstes an den zu Ehren der Götter zu Fuß und zu Ross veranstalteten Aufzügen betheiligen.[5]) Außerdem gehören dazu auch noch die Übungen im Gebrauche der Waffen, im Reiten, die taktischen Feldübungen.[6]) Auch darf hiebei die Jagd nicht übergangen werden.[7]) Es ist für die Gesetzgebung von allergrößter Bedeutung, dass die Spiele der Jugend im Staate entsprechend geordnet sind. Mit der Erhaltung altüblicher Spiele und Belustigungen ist auch der Bestand ernster und alter Überlieferungen gesichert. Plato warnt entschieden vor übereilter Einführung neuer Spiele, weil dadurch die Jugend das Alte verachten und das Neue ungebürlich lieben lerne. Und das könnte, sobald die Jünglinge herangewachsen sind, sie veranlassen, auch ernsten

---

[1]) Ritter a. a. O. S. 18.
[2]) Ges. 796 A ff. u. Ritter a. a. O. S. 62.
[3]) Staat 404 C D.
[4]) Ges. 942 D E u. Drygas a. a. O. S. 10.
[5]) Ges. 796 A—E, 814 D ff., Ritter a. a. O. S. 62.
[6]) Ges. 813 D—E.
[7]) Staat 412 B, Ges. 822 D, 824 B.

Dingen gegenüber sich so zu verhalten. Es sei überhaupt jede Umgestaltung gewohnter Lebensverhältnisse an und für sich gefährlich. Diese hochconservativen Ansichten lesen wir allerdings erst in den Gesetzen 797 A—798 D.[1])

Von Tanzweisen sind nur die ernsteren Formen, welche die Regungen einer edlen Seele in den Bewegungen eines schönen Körpers zum Ausdrucke bringen, als Erziehung für freie Männer zu verwenden. Entsprechend den beiden Tugenden, die dieser besitzen soll, sind zwei Arten anzuführen, die friedliche Emmeleia[2]) (taktvolle Bewegung), die einer besonnenen Seele geziemt, und die kriegerische Pyrrhiche[3]) (Waffentanz), die für schöne Körper im Kriege und für eine tapfere Seele passt. Jedes Fest und jedes einzelne Opfer beim Feste soll mit Beachtung dieser allgemeinen vom Gesetzgeber aufgestellten Grundsätze, nach und nach, wie sein besonderes Lied, auch seinen eigenen fest bestimmten Tanz zugeeignet erhalten, und es soll dann keine Änderung mehr an dieser Ordnung erlaubt sein, wofür derselbe Grund wie früher für die Beibehaltung altüblicher Spiele angeführt wird.[4]) Bacchische und ähnliche Tänze, wie sie namentlich bei Entsühnungen (καθαρμοί) und Weihungen (τελεταί) aufgeführt werden, bleiben als unbrauchbar für einen geordneten Staat einfach weg.[5]) Komische Bewegungen aber, in denen sich körperliche oder geistige Formlosigkeit und Fehlerhaftigkeit ausdrückt, dürfen allerdings der abschreckenden Wirkung wegen nicht ausgeschlossen werden; doch sind sie nur von Sclaven und bezahlten Fremdlingen, niemals von Freien aufzuführen. In derartigen Darstellungen muss stetige Abwechslung stattfinden.[6]) Die Knaben erhalten Unterricht im Tanzen durch Tänzer (ὀρχησταί), die Mädchen durch Tänzerinnen (ὀρχηστίδες).[7])

Der Tanz kommt zur Anwendung bei dem Chorreigen (χορεία), der von Plato gleichfalls als Erziehungsmittel angesehen wird.[8]) In diesem stellen Tanz (ὄρχησις) und Gesang (ᾠδή) die beiden Seiten der Bildung dar, so dass ἀχόρευτος und ἀπαίδευτος ebenso gleichbedeutend sind wie χορεία und παιδεία.[9]) Was schön ist in Tanz und Gesang, die schöne körperliche Darstellung (σχῆμα) und schöne Melodie (μέλος), das rhythmisch und harmonisch Schöne sind darum das Maß und Ziel der Bildung überhaupt.[10]) Auf Groos macht die Melodie den Eindruck einer „tanzenden Stimme". „Es soll damit ausgedrückt

[1]) Ritter a. a. O. S. 63.
[2]) Ges. 814 E.
[3]) Ges. 815 A.
[4]) Ges. 815 B.
[5]) Ges. 815 C u. Ritter a. a. O. S. 69 f.
[6]) Ges. 816 D—817 E.
[7]) Staat 412 B, Ges. 654 A B, 670 D E.
[8]) Staat 412 B, Ges. 654 A B.
[9]) Ges. 654 C—E.
[10]) Ges. 655 A—D, Ritter a. a. O. S. 10.

werden, dass sich im ästhetischen Genießen die schöne Melodie als eine innige Verschmelzung zweier Associationsgebiete darstellt, einmal als Analogon einer angenehmen räumlichen Bewegung, und zweitens als Analogon einer angenehmen stimmlichen Äußerung innerer Gemüthsbewegungen, beides aber so ineinander verwachsen, dass dadurch etwas ganz Neues und Eigenartiges entsteht, das als Ganzes mit nichts anderem verglichen werden kann." In den Gesetzen 664 B—666 D und 796 B C (Ritter a. a. O. S. 15 f.) werden über die Chöre sehr ausführliche Vorschriften gegeben, deren Geist natürlich mit den früher über die Poesie und die Musik vorgetragenen Anschauungen genau übereinstimmt. Den Unterricht in diesem Gegenstande ertheilt der χοροδιδάσκαλος.[1]) Zu Ehren der Götter veranstalten diese Chöre Wettkämpfe, die musischen Agone, über die genauere Bestimmungen in den Gesetzen 764 D—765 B zu finden sind.[2])

Im zweiten Bestandtheile der Gymnastik, dem Ringen, waren alle anderen Übungen des griechischen πένταθλον vereinigt, der Weitsprung (ἅλμα), der Wettkampf (ποδώκεια), der Diskos- (δίσκος), der Speerwurf (ἄκων), der Ringkampf (πάλη) (Vgl. Schmidt-Hannak „Geschichte der Pädagogik", I. Th., 1890, S. 557), dann alles, was auf den Krieg Bezug hatte, wie Fechten, Felddienst, Marschieren, Reiten u. s. w.,[3]) wie dies schon früher S. 329 ausgeführt wurde. Ferner sollen die Knaben weder das Spazierengehen[4]) noch auch das Baden[5]) vernachlässigen, da beides der Gesundheit sehr zuträglich ist. Deshalb muss auch der Ringmeister in der ärztlichen Kunst sehr bewandert sein.[6]) Wer sich für diese Dinge näher interessiert, der sei auf die ausführliche Schilderung verwiesen, die sich bei Drygas a. a. O. S. 15 findet.

Da die gymnastischen Wettkämpfe ausgeschlossen sind, weil sie ein athletenmäßiges Betreiben des Turnens nöthig machen, so treten an deren Stelle Wettkämpfe, die aus Wettlauf, Wettkampf in schwerer Rüstung und zu Pferde bestehen, an denen sich Jünglinge und Mädchen betheiligen müssen.[7]) Nach den Gesetzen 832 E—834 D müssen sie in jedem Monate nach vorausgegangenem Opfer stattfinden und mindestens einen Tag währen. Sie müssen bei jedem Wetter stattfinden und dem wirklichen Kriege möglichst nahekommen. Es werden auch Siegespreise ausgesetzt und die Theilnehmer werden durch Lieder angefeuert. An diesen Übungen soll sich allerdings vorwiegend die wehrfähige Mannschaft be-

---

[1]) Ges. 812 E.
[2]) Vgl. S. 329 u. Dreinhoefer a. a. O. S. 17.
[3]) Ges. 813 D E.
[4]) Phädr. 227 A.
[5]) Sophistes 226 E—227 A.
[6]) Gorg. 517 E.
[7]) Staat 412 B.

theiligen, doch sind auch Weiber und Kinder nicht ausgeschlossen.[1])

Für den Unterricht in den gymnastischen Gegenständen gibt es drei öffentliche Gymnasien in der Mitte der Stadt, ferner werden an drei Stellen in der Umgebung weite Plätze für die Übungen im Reiten, im Bogenschießen und für die übrigen Waffenübungen eingerichtet.[2])

Die Aufsichtsämter über die gymnischen Wettkämpfe aber sollen den Bürgern der zweiten und dritten Classe vorbehalten sein. Die allgemeine Wahl ist für die Angehörigen der drei ersten Classen gesetzliche Pflicht. Es gibt drei Aufsichtsorgane[3]) für die gymnischen Spiele, während wir für die musischen nur S. 322 einen einzigen kennen gelernt haben.

Schon am frühen Morgen müssen die Kinder in die Schule gehen, und zwar stets unter passender Aufsicht; denn sie brauchen viele Zügelung, zuerst durch die Wärterinnen und Mütter, dann durch die Pädagogen und Lehrer.[4])

Der mathematische Elementarunterricht.

Das Rechnen, die Messkunde und die Astronomie bilden unbedingt nöthige Bestandtheile einer ordentlichen Erziehung.[5]) Wenigstens die Grundlagen dieser Wissenschaften sind auch für die Menge unentbehrlich. Trotz der großen Wichtigkeit und der Sicherheit ihrer Resultate können sie doch nur immer einer kleinen Zahl Auserwählter zugänglich sein, weil deren genaue Erforschung sehr schwierig ist. Es ist für das griechische Volk wenig ehrenhaft, dass es nicht einmal so viel von diesen Dingen versteht, als in Ägypten die Kinder spielend gleichzeitig mit dem Lesen und Schreiben lernen.[6]) Ritter erklärt diese Stelle a. a. O. S. 71 so, dass Plato von seinen Landsleuten mindestens die Kenntnis von der Incommensurabilität oder von den Grenzen der Möglichkeit, für mit einander verglichene Strecken, Flächen und Körper ein gemeinsames Grundmaß festzustellen, verlangt; doch in der Anmerkung gibt er zu, dass hier vielleicht nur an die Incommensurabilität von Strecken zu denken ist. Für das ganze Leben, für die Einrichtung des Privathaushaltes und des Staatshaushaltes und für alle menschlichen Künste ist nach Plato nichts von so großer Bedeutung als die Kenntnis der Zahlenverhältnisse, „welche im räumlich Ausgedehnten, in den Tönen und Bewegungen (im Gebiet der Geometrie, Akustik und Mechanik) herrschen". Durch dieses Studium wird der Geist angeregt, der Verstand geschärft, ja selbst das Gedächtnis geübt. Doch muss gleichzeitig vor Ge-

---

1) Ritter a. a. O. S. 72 f.
2) Ges. 804 C, 779 D.
3) Ges. 765 C f.
4) Ges. 808 D, Ritter a. a. O. S. 67.
5) Staat 536 D, Ges. 817 E
6) Ges. 819 B C.

winnsucht gewarnt werden, sonst wird durch dieses Studium nur eine geriebene Gewandtheit erzeugt, wie wir es bei dem Krämervolke der Ägypter und Phönikier sehen. Allerdings werden diese gleich darauf durch ungünstige Naturbedingungen entschuldigt, die auch den Geist beeinflussen.[1])

Am schlimmsten macht sich die Unkenntnis in der Astronomie geltend. Denn während es heilige Pflicht wäre, durch emsiges Forschen das Wesen des Weltalles und des höchsten Gottes zu ergründen, da die landläufigen Lehren geradezu eine Beleidigung der Gottheit sind, wird umgekehrt diese Forschung als Verletzung der religiösen Scheu hingestellt. Denn obgleich doch Sonne, Mond und Planeten immer dieselben Bahnen am Himmel wandeln, wird doch im Gegentheile behauptet, dass sie stets neue einschlagen. Ebenso grundfalsch ist die allgemeine Auffassung von der Geschwindigkeit der Sterne, den langsamsten hält man ja für den schnellsten und umgekehrt.[2]) Aber auch einen ganz praktischen Nutzen hat diese Wissenschaft. Sie lehrt die Eintheilung der Zeit, das Verhältnis von Tagen, Monaten und Jahren zu einander und ermöglicht so die richtige Ansetzung der Feste und Opfer für die Götter.[3])

Methode der Erziehung.

Dass Plato eine solche kennt, hat Volquardsen a. a. O. S. 130—134 nachgewiesen. Nur Brühl hat in seiner oberflächlichen Programmabhandlung „Das Erziehungswesen Platos auf Grund der Politie" (1880) dies zu leugnen gewagt.

Durch Zwang, Gewöhnung, mechanische Übung und Wiederholung wird der Erzieher nicht viel erreichen. Die Tugend beruht ja doch auf freier Selbstbestimmung, und richtige Vorstellungen können nur erworben werden, wenn die Seele dabei selbst thätig ist. Obgleich der Philosoph in den Gesetzen 793 E ff. die körperliche Züchtigung nicht völlig verwirft, so ist er doch im allgemeinen der Meinung, dass diese zwar auf dem Körper die Spuren des äußeren Zwanges zurücklasse, aber in der Seele bleibe kein dauernder Eindruck zurück Es muss der Lehrer eine lebendige Bewegung der jungen Seele zu veranlassen suchen. Er muss so unterrichten, dass das Lernen nicht ein ernstes Geschäft sei, sondern dem Spielen gleiche, was ja des Kindes Element ist.[4])

Die junge Seele soll richtige Vorstellungen und Meinungen erhalten. Doch wird solches auf dieser Stufe nicht μετὰ λόγου ἀληθοῦς erreichbar sein, sondern nur durch Überredung.[5]) Der Lehrer muss aber befähigt sein, auf sein Ziel direct loszugehen. Da es sich aber hier nicht um Überlieferung einer förmlichen Wissen-

[1]) Ges. 747 A—E, Ritter a. a. O. S. 44 f.
[2]) Ges. 820 E—822 E, Ritter a. a. O. S. 71 f.
[3]) Ges. 809 C—D.
[4]) Staat 537.
[5]) Phileb. 58 B—E, Tim. 52.

schaft, sondern nur um Vermittlung von Erfahrung und richtiger Anschauung handelt, so ist die Sache nicht zu schwer.[1] Deshalb war früher eine richtige Wahl der Gegenstände getroffen worden. Die richtigste Methode ist einerseits die Anschauung, anderseits das Verlangen, das Beobachtete nachzuahmen und anzuwenden. Das Kind wird so glauben, das Wissen aus eigenem Vermögen gefunden zu haben, weil es keinen Zwang und keine Beschwerde beim Lernen fühlte. Diese Methode steht also im Einklange mit der Natur alles Lernens als einer Wiedererinnerung der eingeborenen Ideen.

Ziele der Erziehung während dieser Periode.[2]

Was bisher geschildert wurde, ist jene allgemeine Bildung, die jedermann besitzen muss, bevor ihm eine specielle Berufsbildung zutheil werden kann.[3] Richtige Anschauungen über das Rechte und Schöne zu gewinnen ist das Hauptziel des bisherigen Unterrichtes. Diese müssen den Leitstern für das künftige Leben des Zöglings abgeben, der in dieser Beziehung keinen Zweifel kennen darf.

Auf dieser Stufe bleibt nun die große Mehrheit der Menschen[4] stehen und sie brauchen für ihren künftigen Beruf auch keine höhere Bildung. Aber als Wissen betrachtet ist es doch nur ein Traum- und Schattenwissen zu nennen. Und nur hinsichtlich dieser Bildung ergänzen die Gesetze den Staat, für die Schilderung der weiteren Entwicklung der höheren sind wir nur auf die Politeia angewiesen.

C. Erziehung vom achtzehnten bis zum zwanzigsten Jahre.

Diese Jahre sind vorwiegend der Pflege der Gymnastik gewidmet. Plato folgt hierin nur dem allgemeinen Brauche Griechenlands, nach dem junge Leute dieses Alters in die Zahl der Bürger aufgenommen wurden und sich ausschließlich in der Handhabung der Waffen übten. Infolge dessen wurde auch die Pflege der Wissenschaften während dieser Zeit rein militärischer Ausbildung unterbrochen. Während dieser Periode wird es sich aber auch zeigen, wer wirklich zu einem höheren wissenschaftlichen Berufe moralisch und intellectuell befähigt ist.[5] Solche Naturen, die nur irrthümlich einen wissenschaftlichen Anlauf genommen haben, werden sich als unpassend offenbaren und als nicht standhaft erweisen, während die befähigteren Naturen nur allseitig gefestet aus dieser Schule hervorgehen werden.

[1] Staat 511. Theät. 201 A—C.
[2] Vgl. Volquardsen a. a. O. S. 138 f.
[3] Staat 523.
[4] Men. 97 B, Phil. 58 C, Staat 494.
[5] Staat 536.

Höhere Erziehung.

Von den Knaben, die unter die Epheben getreten sind, verzichten viele auf eine höhere Bildung und werden „Wächter" (φύλακες) des Staates. Sie müssen ein in jeder Beziehung makelloses Leben führen.[1])

Diejenigen von den Epheben aber, die einst die höchsten Ämter im Staate bekleiden sollen, erhalten eine höhere Bildung, um dann als Herrscher den Staat leiten zu können. Während die bisherige Erziehung dazu bestimmt war, die zur Erfüllung der Bürgerpflichten nothwendige rechte Gesinnung zu erzeugen, kommt es bei der höheren Erziehung auf die Mittheilung einer höheren Erkenntnis (ἐπιστήμη) an,[2]) ihr letztes Ziel ist die Erkenntnis der Idee des Guten.[3])

Die Gegenstände der höheren Erziehung zerfallen in die mathematischen Fächer, deren Bedeutung eine propädeutische ist,[4]) und in die Dialectik. Unter jene gehören: reine (nicht angewandte) Arithmetik, reine Geometrie, reine Stereometrie, wissenschaftliche Astronomie, die eben nur Stereometrie in Bewegung ist, wissenschaftliche Theorie der Töne und der Musik nach Zahl und harmonischem Maße. Von diesen Disciplinen sind allerdings erst die beiden ersten ausgebildet, doch wird angenommen, dass auch die übrigen werden bald bedeutend gefördert werden.[5]) Für die specifische Ausbildung in diesen Fächern existieren eigene Fachschulen. Die Kenntnis dieser Dinge ist für die Menschen in jeder höheren Stellung sehr förderlich. Wer aber in der Arithmetik ganz unbewandert ist, kann kaum ein Mensch genannt werden.[6]) Ferner wird durch die mathematischen Fächer der Verstand mehr geschärft als durch irgend eine andere Wissenschaft.[7]) Ähnliches würde von einer wissenschaftlichen Astronomie und Harmonik gelten. Ebenso würde ein wissenschaftlich sicheres Betreiben der Musik dem Heraushören des Maßvollen und Schönen größere Bestimmtheit geben, als allgemein vorhanden ist.[8])

Methode des Unterrichtes.[9])

Die mathematischen Wissenschaften bemühen sich um die Erkenntnis jenes „Genauen", das nur gedacht wird und den Inhalt des eigentlichen Wissens[10]) ausmacht. Aber sie müssen sich äußerer Darstellungsmittel als προβλήματα bedienen, die wie Bilder

[1]) Vgl. Drygas a. a. O. S. 17—19.
[2]) Staat 522 A.
[3]) Staat 504 A u. Susemihl a. a. O. II, S. 576 f.
[4]) Staat 523, Phil. 55 D—58.
[5]) Staat 529 u. Volquardsen a. a. O. S. 151.
[6]) Staat 523 u. Volquardsen a. a. O. S. 152.
[7]) Staat 526.
[8]) Staat 531 u. 532.
[9]) Vgl. Volquardsen a. a. O. S. 153—155.
[10]) Staat 530.

jene Gedanken sichtbar und anschaulich machen. Die Seele wird also noch nicht aller Anschauung beraubt, und sie ist noch nicht bloß auf sich und die Ideen angewiesen.[1] Die Methode will aber nicht aufs Gemüth wirken, noch auch überreden; es muss vielmehr bewiesen werden, dass etwas immer, unter allen Umständen, in aller Weise und nothwendig so ist, gar nicht anders sein, noch gedacht werden kann.[2] Die mathematischen Wissenschaften haben es zwar mit einem Bleibenden, Wahren und Nothwendigen zu thun, setzen aber einerseits ein Anschaubares (προβλήματα) voraus und lassen anderseits viele Fragen, etwa über das Sein oder Nichtsein ihrer ersten Satzung, des Geraden und Ungeraden unerörtert. Deshalb bilden sie noch nicht die letzte, reine und allein wahre Wissenschaft; da aber innerhalb ihres Gebietes alles mit Nothwendigkeit abgeleitet wird,[3] so haben sie theil an der wahren Wissenschaft.

Doch soll die Mathematik *kein Fachstudium* bilden,[4] denn die Erziehung muss, wenn sie eine Leitung zum Guten und zur Philosophie sein soll, mehr leisten als der Astronom und Geometer vom Fache. Doch gibt es Naturen, wie z. B. Theodoros, die darin ihre Befriedigung finden und auf eine tiefere philosophische Bildung verzichten. Diese sollen sich bei den Fachlehrern weiter ausbilden.

Der Hauptwert dieser Fächer besteht in der *philosophischen Gymnastik*.[5] Denn da sie sich mit reinen, nur denkbaren Gegenständen beschäftigen, die unbedingt immer dieselben sind und bleiben, so sind ihre Definitionen, Ableitungen und Beweise evident.

Aber auch einen *sittlichen* Wert haben diese Gegenstände.[6] Es wird nämlich das Gemüth des Jünglings von der Betrachtung der schönen Regelmäßigkeit der προβλήματα gewaltig ergriffen und wendet sich vom Maßlosen ab.[7] Von diesem Gesichtspunkte aus wird besonders die Stereometrie empfohlen (Staat 528), womit auch Euklid übereinstimmt. Es wird ferner durch die Astronomie der Blick der Zöglinge nach „Oben" gerichtet.

Es ist das letzte Ziel des mathematischen Unterrichtes, dass das gewisse zuverlässige Bewusstsein der intellegibeln Welt, der Realität eines rein Geistigen in den Zöglingen erweckt und befestigt werde. Dreinhoefer zeigt a. a. O. S. 21, wie dieses Ziel in den Gegenständen erreicht werden kann. In der Arithmetik kommt alles darauf an, die Zahlen nicht als körperlich, sondern für sich als gedachte Zahlen zu betrachten.[8] Die

---

[1] Staat 511.
[2] Theät. 162 E.
[3] Staat 534.
[4] Vgl. Volquardsen a. a. O. S. 155 f.
[5] Vgl. Volquardsen a. a. O. S. 156.
[6] Vgl. Volquardsen a. a. O. S. 158 f.
[7] Tim. 33 C, 34 A, 54 u. 56.
[8] Staat 522 C — 526 C.

Geometrie soll vom Werdenden zum Sein hinüberführen, da sie das immer Seiende betrachtet.[1]) In der Astronomie soll man über die einzelnen Erscheinungen hinweg zur Erkenntnis der wirklichen Bewegungen, des Seienden und Unsichtbaren gelangen.[2]) In der Harmonielehre sollen die Musiker in den Zusammenklängen, die man vernimmt, den Zahlen nachforschen und untersuchen, welche Zahlen einen Einklang herbeiführen und welche nicht, und auf welche Gründe beides zurückzuführen ist.[3])

Die speculativ-philosophische Schule vom 30. bis 35. Lebensjahre.[4])

Wenn der Jüngling sich in der mathematischen Schule, wo er von der ersten Hypothesis durch alles Mittlere bis zum Ende fortzugehen und auch den umgekehrten Weg zu wandeln sich gewöhnen musste, wo er ferner die gemeinschaftliche Grundlage und Einheit der einzelnen Disciplinen zu fassen und festzuhalten lernen musste,[5]) bewährte und den Lerntrieb der Seele erhalten hatte, so wurde er mit dem 30. Jahre in die Schule des rein philosophischen Unterrichtes aufgenommen.

Der junge Mann ist nun daran gewöhnt, mit Definitionen umzugehen, die nothwendigen Voraussetzungen zu finden, die Folgen zu erkennen und dabei Deutlichkeit und Bestimmtheit zu bewahren; er vermag leicht und schnell in „Vielem" das Eine und Gleiche zu sehen und auch das Ungleiche bestimmt zu fassen. Ohne Furcht und mit Ruhe sieht er den Boden der bisherigen Meinungen wanken. Er erträgt alle Einwürfe, nur nicht, dass er sich selbst widerspreche. Er hat einen festen Charakter, sein Sinn ist aufs Hohe und Erhabene gerichtet, er ist lern- und forschbegierig. Es wird deshalb von allem Sichtbaren beim Unterrichte abstrahiert; die Beschäftigung der denkenden Seele mit dem Seienden, Nothwendigen und Vernünftigen tritt an dessen Stelle.[6]) Es werden nicht nur alle Voraussetzungen der anderen Wissenschaften in Frage gestellt und erörtert,[7]) sondern auch von jedem einzelnen und von allem der letzte Grund, der erste Anfang und das letzte Ziel gesucht, und was das Mittlere ist, und wie es möglich ist, erforscht. Dem Denken und Forschen sind keine Grenzen gesteckt; für jede Frage, die aufgeworfen wird, muss es eine richtige Lösung geben und diese dem Menschen zu finden möglich sein, weil er dazu von der Gottheit befähigt ist, oder es wird der Forscher auf den Grund hingeführt, warum er die Frage nicht

---

[1]) Staat 521 D.
[2]) Staat 527 D—530 C.
[3]) Staat 530 C—531 C.
[4]) Vgl. Volquardsen a. a. O. S. 161—165.
[5]) Phädr. 277, Staat 531 D.
[6]) Staat 532 A—B.
[7]) Staat 533 D.

beantworten kann. Das Suchen und muthige Forschen ist geboten und wird in dieser Schule gelehrt. Alles bietet einen Gegenstand des Forschens dar, und nichts wird gering geachtet. Fragen, was die Redekunst und Gerechtigkeit an sich sind, was der Mensch und das Pferd an sich sind, beschäftigen den angehenden Philosophen ebenso angelegentlich, wie, ob es denn auch ein Haar an sich, eine Idee des πηλος gebe, und wie es mit dem wahren „Eins" bestellt sei.

In dieser Schule wird die theoretische Vernunft, das Vermögen des reinen Denkens besonders geübt und gepflegt. Der Zögling beschäftigt sich jetzt mit Ideen, welche die Seele vorher auf dem Wege lebendiger Erfahrung als Wahrnehmungen, Vorstellungen und Mittheilungen gewann und erzeugte. Diese Anschauungen werden nun zurückgerufen und vergegenwärtigt, sie werden auf die Ideen bezogen und durch αἰτίας λογισμῷ gebunden.

Hier wird gelehrt, was die Idee einer jeden Kunst sei, welches Ziel die einzelnen Künstler vor Augen haben müssen, welche Mittel die richtigen sind, und wie sie diese richtig anwenden sollen. Ist ja doch die Philosophie allein die wahre Wissenschaft, während die mathematischen Disciplinen nur den Namen διάνοιαι verdienen und die anderen Künstler sich ihre Richtschnur nur aus einzelnen Beobachtungen bilden, ohne die zugrunde liegenden Ideen erkannt zu haben. Deshalb sollen nicht nur die Lehrer der empirischen Künste, sondern auch die Redner und Staatsmänner den philosophischen Curs durchmachen.[1])

Wie das Meinen und Wahrnehmen in dieser Schule zum Wissen wird, so wird auch das sittliche Meinen und die darauf gestützte Tugend zum sittlichen Wissen und zur reinen wahren Tugend. Der Zögling wurde früher zum Anschauen des Schönen in der Erscheinung angehalten, gewöhnt, es allenthalben richtig zu finden; jetzt wird aber dessen Seele auf das wirkliche und ewige Gute rein an sich gerichtet, dessen Erkenntnis und Ahnung gefördert, die Sehnsucht danach geweckt. Der Zögling wird angehalten, das Gute als den letzten Zweck zu betrachten, es nicht um eines Vortheiles noch um der Lust willen zu erstreben, sondern rein um seiner selbst willen es zu lieben aus freier und reiner Liebe zum Guten. Es ist mithin der Unterricht zuletzt eine Erziehung zur „Wissenschaft" des Guten schlechthin, und die Philosophie ist eben in diesem Sinne die Wissenschaft des Guten an sich.[2])

Die Methode des Unterrichtes.[3])

Obgleich keine Gefahr vorhanden ist, dass der Zögling, dem alle sinnlichen Dinge genommen sind, noch in das sophistische

---

[1]) Staat 533 D.
[2]) Vgl. Volquardsen a. a. O. S. 176 Anm. 5.
[3]) Vgl. Volquardsen a. a. O. S. 166—172.

Schwanken der Menge verfalle, so ist doch noch eine feste Methode nöthig, um ihn in den Besitz des Wahren zu setzen. Da diese nur durch eine anhaltende Gymnastik des Geistes erlangt werden kann, und diese viel schwieriger ist als die des Körpers, so ist für diese eine doppelt so lange Zeit, nämlich fünf Jahre nöthig.[1]) Volquardsen dürfte nicht unrecht haben, wenn er a. a. O. S. 166 Anm. 3 im Parmenides das Muster eines speculativen Forschers und methodischen Denkers erblickt, der die im Philebus gestellte Frage, wie eine Idee gleichzeitig „Vieles" in sich enthalten und doch Eins sein könne, zu beantworten vermöge. Zunächst muss man den Zögling auf die Widersprüche aufmerksam machen, die sich in sein Denken z. B. hinsichtlich der Vorstellung des Raumes und der Zeit eingeschlichen haben, und ihn so zum Bekenntnisse zwingen, dass er vom Wesen der einzelnen Dinge noch gar nichts wisse. Mit dieser Methode, d. i. der Zerstörung der Meinung als solcher, ist der Weg zum reinen Denken und der reinen Wissenschaft gegeben.[2])

Das Wissen ist Ergreifen der Idee. Da aber alles Wissen auf richtiger Verbindung und Trennung beruht,[3]) so muss der Lehrer zu wiederholtenmalen zeigen, wie die eine Idee theil an vielen anderen habe und in deren Theilen bestehe, und wie es für mehrere scheinbar verschiedene Ideen eine Einheit gebe. Der Dialog Sophistes ist neben Parmenides das schönste Vorbild für ein solches Vorgehen. Der Lehrer weise auf die Verwandtschaft einer bestimmten Idee mit anderen hin und ziehe daraus die entsprechenden Schlüsse über die Möglichkeit oder Unmöglichkeit ihrer Verknüpfung. Der Zögling wird finden, dass die Ideen der Seele mitgegeben sind, und dass er vermöge der Dialectik ihr Wesen erkennt und selbst auf das Wahre hingeführt wird. Der Lehrer soll stets fragen, um das, womit der Zögling schwanger geht, ans Tageslicht zu fördern; er sei der ironische Geburtshelfer und lasse dem Zöglinge, soweit es möglich ist, das Bewusstsein, selbst der Erfinder gewesen zu sein.[4]) Und welche Folgen wird diese Erziehung zeitigen? Plato schildert sie uns selbst im Staate 500 B—D: „Wer wirklich sein Nachdenken auf das Seiende richtet, der hat nicht einmal Zeit herabzublicken auf das Treiben der Menschen und sich im Streit mit ihnen der Missgunst und dem Übelwollen auszusetzen, sondern, indem er seine Blicke und seine Aufmerksamkeit auf gewisse, fest bestimmte, stets sich gleich bleibende und untereinander Unrecht weder duldende noch zufügende Gegenstände richtet, die insgesammt wohl und vernunftgemäß geordnet sind, muss er das nachahmen und diesem so ähnlich wie möglich zu werden suchen. Indem aber der Weisheitsfreund mit dem

---

1) Staat 539 D—E.
2) Soph. 230, 231 A, Theät. 210 B C, Staat 477.
3) Soph. 259 E.
4) Theät. 210 B.

Wohlgeordneten und Göttlichen sich beschäftigt, wird er, insoweit der Mensch das vermag, zu einem Wohlgeordneten und Göttlichen (κόσμιος καὶ θεῖος). Wenn er nun sich gedrungen fühlt, sich zu bemühen, was er dort erblickt, auf die Sitten der Menschen im öffentlichen und häuslichen Leben zu übertragen, und nicht bloß sich selbst auszubilden, so wird er sich zu einem tüchtigen δημιουργὸς σωφροσύνης τε καὶ δικαιοσύνης καὶ συμπάσης τῆς δημοτικῆς ἀρετῆς gestalten."[1])

Die praktische Schule des Lebens vom 35. bis 50. Lebensjahre.[2])

Nach diesem Zeitpunkte müssen die Männer wieder ins praktische Leben hinabsteigen[3]) und dürfen sich nicht der Contemplation allein hingeben. Denn sie würden sonst einer den Menschen unerreichbaren Höhe zustreben ἡγούμενοι ἐν μακάρων νήσοις ζῶντες ἔτι ἀπῳκίσθαι[4]) und den Boden, auf dem die Bildung jener Schulung beruhte, verlieren, indem sie Fertigkeiten und Erfahrungen einbüßen würden, ohne welche die Wissenschaft der Ideen unmöglich wäre, da das menschliche Wissen nur Wiedererinnerung ist und der Erfahrung bedarf.[5]) Die Philosophen würden, da sie über die Betrachtung der Ideen ihre Anwendung auf die einzelne Erscheinung und den einzelnen Fall verlernen würden, ganz unbrauchbar werden und die Philosophie dem Gelächter und der Missachtung der Menge preisgeben.[6]) Und das wäre höchst bedauernswert, da die Philosophie nicht nur das höchste Gut für den Menschen ist, sondern für die Leitung des Staates auch ganz unentbehrlich ist, weil die Herrscher des Staates Philosophen sein müssen.[7]) Und der Mensch hat die Pflicht, dem Staate für die genossene Erziehung zu nützen. Die hervorgehobenen Gefahren können aber nur vermieden werden, und die echte, gesunde Philosophie ist nur zu erreichen, wenn die aus der letzten Schule als bewährt hervorgehenden Zöglinge einerseits nicht vergessen, auf welchem Boden ihre Erkenntnis erwachsen ist, anderseits die Natur der wahrhaft menschlichen Wissenschaft nicht verkennen.[8])

Sie müssen also wieder in das praktische Leben hinabsteigen, das sie nach Plato unvergleichlich besser infolge ihrer höheren Erkenntnis verstehen werden als die jetzigen Praktiker.[9]) Und was wird während dieser Zeit, die 15 Jahre dauern soll, ihre Aufgabe sein? Sie sollen Ämter im Staate, die Führung

---

1) Vgl. Drygas a. a. O. S. 23.
2) Vgl. Volquardsen a. a. O. S. 177—182, Drygas a. a. O. S. 23—28.
3) Staat 539 E.
4) Staat 519 C.
5) Vgl Volquardsen a. a. O. § 10, e 1.
6) Staat 518 A.
7) Staat 501 E.
8) Vgl. Volquardsen a. a. O. § 4 b, § 2 p, § 1 s.
9) Staat 520 C.

im Kriege und die Leitung jüngerer Leute übernehmen (ἀναγκαστέοι ἄρχειν τά τε περὶ τὸν πόλεμον καὶ ὅσαι νέων ἀρχαί, ἵνα μηδ᾽ ἐμπειρίᾳ ὑστερῶσι τῶν ἄλλων).[1])

Drygas bespricht a. a. O. S. 23—27 vier Berufe: die Gymnastik, die Heilkunde, die Rechtskunde mit der Redekunst und die Gesetzgebung, indem er Platons Wertschätzung der einzelnen auf Grund seiner Schriften, besonders des Staates und des Gorgias darlegt. Diesen äußerst gesunden Gedanken des Philosophen finden wir heute z. B. beim Militär beherzigt, bei dem Officiere des Generalstabes stets wieder für einige Zeit zur Truppe abcommandiert werden. Ebenso kehrt man jetzt in Deutschland zu der Praxis des vorigen Jahrhundertes zurück und zieht wieder Hochschulprofessoren zur Rechtsprechung bei den einzelnen Gerichten heran. Denn der scharfe Gegensatz, der heute in juristischen Kreisen, zwischen Theoretikern und Praktikern besteht, beweist nur die Richtigkeit der platonischen Vorsichtsmaßregeln. Übrigens sei hier auch der Hinweis erlaubt, dass viele Historiker den Sturz der Julimonarchie der Außerachtlassung der Warnungen Platos bei der Wahl der Minister Louis Philipps zuschreiben.

Das philosophische Leben vom 50. Jahre an.[2])

Wer im praktischen Leben standhaft geblieben ist und sich bewährt hat, wird in die Gemeinschaft der Philosophen aufgenommen, deren ausschließliche Beschäftigung auf das Erforschen der Ideen gerichtet sein wird. Sie sollen ihren hell erleuchteten Geist emporrichten und auf das, was allem Licht verleiht, hinblicken. Sie, die das Gute an und für sich erschaut haben, sollen sich dessen als Musterbild bedienen und dementsprechend hinfort den Staat, die einzelnen und sich selbst formen. Ihre sonstige Beschäftigung aber muss dem Weisheitsstreben gewidmet sein.[3]) Die Führung im Kriege können sie wohl wegen ihres Alters nicht übernehmen, wohl aber dessen Oberleitung; dann sollen sie im Staate den Rath bilden, Gesetze geben, richten und auf jedem Gebiete menschlicher Thätigkeit und Kunst die Regierung in Händen halten, da sie allein das wahre Wissen, das nicht aus todten Büchern geschöpft ist, besitzen.[4]) Daher sollen die Philosophen zu Herrschern gewählt werden, diese aber müssen Philosophen sein; denn „wenn diese nicht in den Staaten als Könige herrschen, oder die jetzt so genannten Könige und Gewalthaber in echter und ausreichender Weise der Weisheit nachstreben, und beides, die Gewalt im Staate und das Streben nach Weisheit in Eins zusammenfallen, die vielerlei Naturen aber von denen,

---

1) Staat 539 E.
2) Vgl. Volquardsen a. a. O. S. 182—190, Drygas a. a. O. S. 27 f.
3) Staat 540 A ff.
4) Staat 485.

die sich jetzt ausschließlich dem einen oder dem anderen zuwenden, mit Gewalt ausgeschlossen werden, so ist kein Aufhören der Übel für die Staaten, noch auch für das Menschengeschlecht und die geplante Verfassung ist undurchführbar."[1]) Da nun diese Philosophen die Regierung sehr gewissenhaft führen werden, weil sie nur so hoffen können, einst auf die Insel der Seligen zu kommen,[2]) so ist ihre Thätigkeit für die Gemeinde höchst ersprießlich. Denn sie werden die ihnen zutheil gewordenen Ehrenbezeigungen als wertlos verachten und nur auf das Rechte und die dadurch erworbene Ehre einen Wert legen, als das Wichtigste und Nothwendigste aber das Gerechte ansehen, diesem ihre Dienste weihen, es fördern und ihren Staat danach gestalten.[3]) Dasselbe gilt von gleichweit fortgeschrittenen Frauen.

Die Forderung, von der Platon die Möglichkeit einer glücklichen Reform des gesellschaftlichen Lebens abhängig macht und die gewöhnlich von allen platonischen Forderungen am meisten belächelt zu werden pflegt, dass nämlich Philosophen im Staate herrschen müssten, wurde nach Ernst Curtius, soweit sie vernünftig ist, durch Perikles verwirklicht.[4]) Sehr sympathisch war diese Idee Schopenhauer, der sich in Parerga und Paralipomena II S. 273 also äußert: „Will man utopische Pläne, so sage ich: Die einzige Lösung des Problems wäre die Despotie der Weisen und Edlen, einer echten Aristokratie, eines echten Adels, erzielt auf dem Wege der Generation, durch Vermählung der edelmüthigsten Männer mit den klügsten und geistreichsten Weibern. Dieser Vorschlag ist mein Utopien und meine Republik des Platon." Der Auffassung von der Selection hat sich die Neuzeit infolge der darwinistischen Lehren besonders entgegenkommend verhalten; als deren begeisterten Anhänger bekannte sich vor allem Renan. Wenn nun Pöhlmann a. a. O. S. 454 im Anschlusse an den Ausspruch Renans ausruft: „Wer denkt hier nicht unwillkürlich an die Idee vom ‚Übermenschen', wie sie die Socialtheorie Nietzsches — allerdings in wesentlich anderem Sinne als Plato — entwickelt hat", so hat er nicht so unrecht. Denn vollkommen berechtigt sind Natorps Worte (a. a. O. S. 30 Anm. 20): „Ein solcher (Herrscher) könnte dann kraft seiner Macht die Gesetze ändern; die Bürger würden sich schon darin finden. Dass Plato nöthigenfalls vor Gewaltmaßregeln nicht zurückscheuen würde, lehrt unter anderem der Vorschlag S. 540 extr. Der wahre Herrscher ist nach ihm überhaupt an kein Gesetz gebunden, denn Vernunft geht vor Gesetz." Wie ganz anders denkt aber über diesen Punkt Demosthenes! Er warnt die Athener in der 3. Ol. R. § 32 vor einem Manne, der

[1]) Staat 473 D—E.
[2]) Staat 540 C.
[3]) Staat 540 D—E.
[4]) Drygas a. a. O. S. 28.

mächtig genug wäre, sich straflos über die Gesetze hinwegsetzen zu können (μηδαμῶς, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, μηδέν᾽ ἀξιοῦτε τηλικοῦτον εἶναι παρ᾽ ὑμῖν, ὥστε τοὺς νόμους τούτους παραβάντα μὴ δοῦναι δίκην), da dies der Untergang des demokratischen Staates wäre.

Anhang.

Die Erziehung des weiblichen Geschlechtes.[1])

Da Platon die Frauen den Männern in politischer Hinsicht vollständig gleichstellte, so kann er auch keinen Unterschied in der Erziehung beider Geschlechter anerkennen.[2]) Doch erscheint im Gesetzesstaate die Gleichberechtigung nicht so streng und consequent durchgeführt wie in der Politeia. Während dort die Knaben nach dem sechsten Lebensjahre von den Mädchen getrennt werden (vgl. S. 324) und beide Geschlechter von da an nur untereinander verkehren,[3]) findet hier eine solche Scheidung nicht statt,[4]) was wohl eine Folge der eingeführten Weibergemeinschaft ist.

Da aber das Weib von Natur schwächer ist als der Mann, so muss bei der Erziehung der Mädchen eine größere Nachsicht obwalten. Ausdrücklich sagt ja der Philosoph: „An allen Beschäftigungen hat das Weib naturgemäß theil, an allen der Mann, nur ist bei allen das Weib schwächer als der Mann."[5]) Dieser Umstand und die Rücksicht auf die herrschende Sitte veranlassten Plato, in der Erziehung der Mädchen einige Erleichterungen eintreten zu lassen.

Beim musischen Unterrichte sollen immer Lieder und Gesangsarten ausgewählt werden, die der künftigen Aufgabe der Frau entsprechend sie sanft und bescheiden machen werden.[6])

Den Tanzunterricht ertheilt den Mädchen eine besondere Lehrerin.[7]) Ferner wird das weibliche Geschlecht bis zu einem gewissen Grade zu den militärischen Übungen herangezogen und für den Krieg vorgebildet. Es gilt für schimpflich, wenn die Frauen vor dem anstürmenden Feinde gleich zu den Altären und Tempeln flüchten, feiger als das schwächste Thier, das stets für seine Jungen zu kämpfen und zu sterben bereit ist.[8]) Doch ist im Unterschiede zum Idealstaate diese Verpflichtung des weiblichen Geschlechtes im Gesetzesstaate nur eine subsidiäre, die nur in Ausnahmefällen eintritt.[9])

---

[1]) Vgl. Drygas a. a. O. S. 16 f, Dreinhoefer a. a. O. S. 22.
[2]) Staat 531 C—534 E, Pöhlmann a. a. O. S. 280.
[3]) Ges. 794 C D, 813 A, Pöhlmann a. a. O. S. 524 ff.
[4]) Staat 452, 458 C D.
[5]) Staat 455 E. Vgl. Ges. 781 A.
[6]) Ges. 802 E, 829 E.
[7]) Ges. 818 B.
[8]) Ges. 814 A.
[9]) Ges. 813 E, Pöhlmann a. a. O. S. 528.

Während Plato in der Politeia die Weiber sich nackt an den Wettkämpfen betheiligen lässt und ihnen den Rath gibt, sich statt des Gewandes mit Tugend zu umhüllen,[1]) womit ja auch Wieland im 10. Capitel der Abderiten die unbekleidet gehenden Weiber der Gymnosophisten entschuldigt, so sollen im Gesetzesstaate die Mädchen vom 13. Lebensjahre an bis zur Verheiratung bei gemeinschaftlichen Wettläufen mit einem anständigen Waffenrocke bekleidet sein.[2])

Zu Reitübungen soll das Mädchen weder gezwungen noch, falls es dazu Lust hat, davon abgehalten werden.[3])

Die Wettkämpfe, die wirkliche Zweikämpfe sein sollen, dürfen sich, da das weibliche Geschlecht schwächer ist, nur auf die Peltastik erstrecken, die aber eine allseitige Kampfesübung (παγκράτιον) umfassen soll. Dies umfasst Übungen mit Schild und Bogen, im Wurfspieß- und Steinwerfen sowohl mit der Hand als auch mit Schleudern.[4]) An den musischen und gymnastischen Wettkämpfen betheiligen sich die verheirateten Frauen nicht, für sie sind hauptsächlich die eben erwähnten Kriegsübungen bestimmt.

Die so erzogenen Mädchen werden dann als Frauen der Krieger, mit denen sie sich einst in den Wachtdienst werden theilen müssen, ihrer Aufgabe vollkommen gewachsen sein.[5])

Die Frauen der Herrscher müssen sich aber gleich ihren Männern noch weiter bilden und besonders dem Studium der Philosophie obliegen, um ihre Männer in der Leitung des Staates unterstützen zu können.[6])

Bewährt sich schon in diesen Bestimmungen, welche tiefe Kenntnis der weiblichen Natur verrathen, Ritters Urtheil a. a. O. S. III, dass uns Plato im Gesetzesstaate die reifste Frucht seines Nachdenkens über sittliche Fragen hinterlassen habe und dass er an Fülle der Erfahrung und Reife des Urtheiles den der Politeia weit übertreffe, so ersehen wir dies noch vielmehr aus der Motivierung seines Vorgehens. Denn er erklärt a. a. O. 805 C—806 D, dass, wenn vom Gesetzgeber nicht Männer und Frauen in gleicher Weise berücksichtigt würden, sein Werk nur ein halbes sei und er nur die Hälfte des Segens für den Staat stifte. Er kritisiert die damalige Stellung der hellenischen Frau sehr scharf, verwirft ihre Behandlung als Sclavin bei den Thrakern, ihre Beschränkung auf das Innere des Hauses im übrigen Hellas und ist selbst mit der Spartanerin im Vergleiche zur Sauromatin nicht ganz zufrieden.[7])

---

[1]) Staat 457 A B.
[2]) Ges. 833 C—D.
[3]) Ges. 834 D.
[4]) Ges. 833 E—834 A.
[5]) Staat 456 B.
[6]) Staat 540 B C.
[7]) Vgl. Pöhlmann a. a. O. S. 529.

II. Theil.

Kritische Würdigung der Lehren Platos.

Aus der bisherigen Darstellung wird zur Genüge erhellen, dass die pädagogischen Hauptgrundsätze unseres Philosophen mit seiner Ansicht vom Staate aufs innigste verwachsen sind. Obgleich aber eine Kritik des platonischen Staatsideales nicht zu unserer Aufgabe gehört, so müssen wir doch dessen Grundanschauungen mit einigen Worten berühren.

Bluntschlis bedeutender Schüler Märkel suchte in seinem herrlichen Buche „Platons Idealstaat" (Berlin 1881) den Nachweis zu führen, dass das Staatsgebäude der Politeia weder mit Rousseaus Gesellschaftsvertrag noch mit Stahls absoluter Monarchie verglichen werden könne; es sei ein Philosophenstaat, der nach der Meinung jenes Gelehrten in vieler Beziehung sogar noch über unsere Zeit hinausreiche. Gleichzeitig muss aber auch Natorp a. a. O. S. 24 zu Worte kommen, nach dem Plato noch gar nicht frei genug über die derzeitige Erfahrung hinaus die sittliche Forderung nach Erneuerung des ganzen Staates gestellt hat. Als Endzweck seines Staatsideales bezeichnet Plato die Verwirklichung der Idee der Gerechtigkeit. Hierin stimmt auch mit ihm Aristoteles überein, für den, wie dessen neuester Biograph H. Siebeck in „Aristoteles" (Stuttgart 1899) S. 104 sagt, der Staat das concrete Mittel ist zur Verwirklichung des ethischen Ideales für möglichst viele Individuen zugleich. Sittlichkeit für den einzelnen und die Gesammtheit gilt ihm überhaupt nicht für erreichbar ohne directe Mitwirkung des Staates; insbesondere die Tugend der Gerechtigkeit sei an das Bestehen des Staates gebunden. Doch was ist Gerechtigkeit? Wir kommen so auf das sogenannte „Naturrecht", dessen Forderungen zu verschiedenen Zeiten höchst verschieden waren. Und Platons Auffassung scheitert an der völligen Verkennung der Thatsache, dass den Forderungen des Naturrechtes nur eine relative Berechtigung zukomme.[1]) Und doch hat dieses auch die Jurisprudenz der beiden vorhergehenden Jahrhunderte beherrscht, wie aus der jüngsten Darstellung der deutschen Rechtsgeschichte klar erhellt.[2]) [Instructiv in dieser Hinsicht ist besonders Jodls Abhandlung über das Wesen des Naturrechtes und seine Bedeutung in der Gegenwart. (Juristische Vierteljahrsschrift 1893, Bd. 25.)] Insofern unterscheidet sich das platonische Staatsgebäude wesentlich von dem theokratischen Staate der alten Juden, an den es sonst sehr stark erinnert. Dort soll ein Philosoph herrschen, hier lag alle Macht in den Händen des hohen Priesters. Doch dieser konnte sich auf

---

[1]) Vgl. Pöhlmann a. a. O. S. 447.

[2]) Vgl. Landsberg „Geschichte der deutschen Rechtswissenschaft". München 1898.

directe göttliche Satzungen berufen, die der Herr dem Moses auf dem Berge Sinai gegeben hat.

Als Plato sein epochales Werk schrieb, hatten sich die griechischen Staaten durch den peloponnesischen Krieg und die inneren Wirren bereits ganz verblutet und giengen offenbar ihrem Untergange entgegen. An dem damaligen Staatsleben sich aber activ zu betheiligen, sich ihm als Staatsretter aufzudrängen, daran hinderte ihn die tiefe Verachtung der damaligen Verhältnisse. Denn da war nach seinen eigenen Worten nichts gesund; kein Bundesgenosse, mit dem er zusammengehen konnte. Persönliche Erlebnisse in Athen und Syrakus brachten ihm diese traurige Erfahrung. Nachdem er zunächst im Gorgias (Vgl. Natorp „Über Grundabsicht und Entstehungszeit von Platos Gorgias". Archiv für Geschichte der Philosophie, Bd. 2, S. 398 ff.) nur eine negativ kritische Stellung zum Staate eingenommen hatte, gieng er in der Politeia zu einer positiv revolutionären über. Ein besonderer Theil dieser Schrift erörtert eingehend die Möglichkeit der Verwirklichung seines Entwurfes. Die Entscheidung lautet: Der gedachte Staat ist möglich, wenn auch die Hoffnung der Verwirklichung gering ist.[1]) Und so hat Plato ein Werk geschaffen, auf das sein strenger Kritiker Pöhlmann a. a. O. S. 445 die Worte anwendet, mit denen Schmoller Fichtes Socialstaat geehrt hat: „Was er erkennt, sind die wahren Aufgaben der menschlichen Gesellschaft." (Vgl. auch Oncken „Staatslehre des Aristoteles", S. 105—148.) Viele Bestimmungen hat er den einzelnen griechischen Staaten entlehnt (Vgl. K. F. Hermann „Die historischen Elemente des platonischen Staatsideales", Göttingen 1849), aber auch an jeder einzelnen Kritik geübt.[2])

Um aber das ganze System zu verstehen, müssen wir auf Platos Ethik kurz zurückgreifen. Als Sokratiker ist er überzeugt, dass Erkenntnis, wo sie nur in gehöriger Kraft entwickelt ist, eine unbedingte Herrschaft über die sinnlichen Triebe üben muss. Von der rechten Ausrüstung des regierenden Standes, nämlich der gründlichen wissenschaftlichen und sittlichen Erziehung der Hüterclasse, hängt daher das Wohl des Staates ganz allein ab. Die Erziehung ist daher für ihn die „eine große Sache" (vgl. S. 319 f.), wogegen alles andere nur Kleinigkeiten sind. Wäre dafür recht gesorgt, so würde es einer Gesetzgebung und Rechtsprechung nicht mehr bedürfen. So ist denn auch ein sehr bedeutender Theil seines „Staates" der Erziehungslehre gewidmet. Der Staat muss in allen seinen Einrichtungen einstimmig auf die sittliche Bildung seiner Bürger berechnet sein. Nicht nur ein genau vorgezeichneter musisch-gymnastischer, dann eigentlich wissenschaftlicher Unter-

---

[1]) Vgl. Natorp a. a. O. S. 14 f. Vgl. auch jetzt Gomperz „Griechische Denker". 8. Lief. 1899, wo wir S. 264 ff. den Dialog Gorgias, der S. 277 das hohe Lied der Gerechtigkeit genannt wird, besprochen finden.

[2]) Vgl. Natorp a. a. O. S 26 Anm. 12.

richtscursus dient diesem Zwecke, sondern das ganze Leben im Staate soll einen und denselben ethischen Charakter ausprägen von den Ammenmärchen an bis zu den Werken der Handwerker und Künstler, Musik und Dichtung besonders. Denn alles, was man nur sieht und hört, muss zur sittlichen Bildung der Bürger beitragen. So ganz ist ihm die reine Bildung des Individuums von der reinen Gestaltung des Gemeinschaftslebens abhängig.[1]) Der ganze Stoff wird von Plato systematisch zu bewältigen gesucht, alles Gewicht wird auf die logische Correctheit der deductiv gewonnenen Sätze, auf die Formulierung von Axiomen gelegt, aus denen sich alles andere mit logischer Nothwendigkeit ergeben soll, während die Reibungswiderstände des wirklichen Lebens unbeachtet blieben. Daher spricht Pöhlmann nicht mit Unrecht fortwährend von Platons „Vernunftstaat". Und doch hat der Philosoph, was ja allgemein anerkannt wird, die ethische Bedeutung des Wissens weit überschätzt. Das richtige Wissen ist ja keineswegs mit richtiger Gesinnung und richtigem Handeln identisch, da auch der Wille des Menschen in Betracht gezogen werden muss. Bereits Aristoteles hat ja diesen Irrthum erkannt, indem er das Wesen der Tugend nicht mehr ausschließlich als eine Wirkung des rechten Wissens auffasste, sondern für ihre Betrachtung die eigenartige Bedeutung des Gemüthes (ἦθος) in den Vordergrund stellte.[2]) Er gieng aber auch darin über seinen Lehrer hinaus, dass er in der Lehre vom höchsten Gute den für Platon so bedeutsamen Gegensatz der gegebenen Welt zu einer darüber hinaus liegenden höheren Wirklichkeit fallen ließ. Die ideale Ausgestaltung des geistigen Wesens vermittelst der Erkenntnis soll die Vollendung der Persönlichkeit lediglich als Glied dieser Welt bedingen; ein darüber hinaus liegendes Ziel fällt für ihn außer Betracht.[3])

Zu diesen principiellen Erwägungen mögen noch Pöhlmanns Worte, die nicht ganz unberechtigt scheinen, hinzutreten a. a. O. S. 450: „Hoffnungen, wie sie Plato auf sein Erziehungssystem aufbaut, werden sich nie erfüllen. Darüber wird sich die Gegenwart am wenigsten einer Täuschung hingeben, . . . in der man von einer ‚natur- und vernunftgemäß' erzogenen Jugend das Heil der Welt erwarten zu dürfen glaubte; — ein Glaube, der sich längst als trügerisch erwiesen hat." Ferner äußert derselbe Gelehrte a. a. O. S. 452 die Befürchtung, dass durch die von Plato gewünschte Abschließung nicht ein volksfreundliches, sondern ein eingebildetes und stolzes Beamtenthum erzogen würde, das nach oben voll Devotion, nach unten voll Überhebung sein würde. Und doch verlangt wieder die Gegenwart ein schärferes Betonen des socialen Elementes in der Erziehung.

[1]) Vgl. Natorp a. a. O. S. 21.
[2]) Vgl. Siebeck a. a. O. S. 100.
[3]) Vgl. Siebeck a. a. O. S. 96 f.

Voran gieng der Franzose F. Brunetière mit seinem Büchlein „*Éducation et Instruction*“ S. 97 (Paris 1895), dem sich P. Natorp mit seiner „Socialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart 1899“ anschloss. Der Verfasser gelangt zu der für ihn fundamentalen Erkenntnis, dass es nicht angehe, den Menschen zuerst und zunächst nur als Individuum zu erziehen, um erst in zweiter Linie auf die sociale Bedingtheit des Erziehungswerkes Bedacht zu nehmen. Und der anonyme Recensent im „Literarischen Centralblatt“ Nr. 33, Sp. 1142 bekennt offen: „Man muss gestehen, die Lösung dieser Aufgabe ist nicht nur möglich, sondern sogar dringend nothwendig.“ So kehrt man also jetzt wieder zu den platonischen Grundanschauungen zurück! Selbstverständlich hängt auch diese Erscheinung mit der sogenannten socialen Frage der Gegenwart zusammen. Was über den bezüglichen Theil, das „Individual- und Socialprincip“, geschrieben wurde, stellte Dr. P. Arndt in übersichtlicher Weise unter der eben angeführten Aufschrift in der heurigen „Beilage zur Allgemeinen Zeitung“ Nr. 183 und 184 zusammen.

Doch nun wollen wir sehen, wie Plato in den einzelnen Fächern seine Anschauungen zur Geltung zu bringen suchte.

Der eigenartige Standpunkt Platos zeigt sich vor allem bei der Beurtheilung des Wertes der bildenden Künste, über den trefflich Dr. Cuers spricht in seiner Abhandlung „Platons und Aristoteles' Ansichten über den pädagogischen Bildungsgehalt der Künste“ (Fleckeisens Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1868, II, S. 521—553). Dieser kann nur verstanden werden, wenn wir uns den Geist der antiken Staatspädagogik vergegenwärtigen, die nur in der Erziehung der Bürger für und durch den Staat das Heil des Ganzen und des einzelnen erblickt und auch von den Künsten die völlige Unterordnung unter die ethische Staatsidee verlangt. Dass diese Ansicht von der ethischen Aufgabe des Staates dem philosophierenden Alterthume eigen war, ersehen wir daraus, dass selbst Aristoteles, der doch nur auf dem Boden der Wirklichkeit fußend sein Ideal bloß durch Ummodelung der vorhandenen Institute zu verwirklichen suchte, vom Staate eine ethische Idee verlangte. Nur erkannte der Stagirite die Berechtigung der Persönlichkeit als Einzelwesen an und sah mit richtigem Blicke in der Familie das sittliche Fundament des Staates.

Nach der allgemein herrschenden Meinung, dass eine schöne Seele nur in einem schönen Körper wohnen könne, musste man von selbst auf Gymnastik und Musik als wichtigste Erziehungsmittel verfallen. Infolge der bereits weit fortgeschrittenen philosophischen Bildung zur Zeit Platos musste natürlich die Gymnastik der Musik an Bedeutung nachstehen.

Da Plato sämmtliche Institute, die er in seinem Staate einführen wollte, auf ihren ethischen Wert prüfte, so erklären sich leicht dessen paradoxe Ansichten von der Kunst. Er

hatte noch nicht die Ethik und Ästhetik als zwei getrennte selbständige Wissenschaften aufzufassen gelernt. Erst sein Schüler Aristoteles zeigte zuerst mit Bestimmtheit und Bewusstsein die Ästhetik (wenn auch noch nicht unter diesem Namen) als eine besondere Disciplin und Aufgabe der philosophischen Betrachtungsweise auf;[1]) er erkannte in der Kunst ein selbständiges Moment in der Entwicklung der Völker und betonte die Bildung des bloßen ästhetischen Geschmackes, die sein Lehrer noch nicht kannte. (Vgl. Müller „Geschichte der Theorie der Kunst bei den Alten" II, S. 2.) Da der Künstler erst nach sinnlichen Gegenständen, die bereits nur Bilder der Ideen sind, seine Werke darstellt und so von deren wahrem Wesen keine Ahnung hat, so steht er nach der Meinung Platons auf der dritten und niedrigsten Stufe der Wahrheit.[2]) Unserem Philosophen war aber entgangen, was bereits Aristoteles richtig erkannt hatte, dass die Kunst aus dem der menschlichen Natur ursprünglich eigenen und sie von allen anderen Geschöpfen unterscheidenden Nachahmungstriebe und die Freude an ihren Werken aus der Lust an Nachahmungen überhaupt entspringt. (Vgl. Probl. 19, 17; Pol. VIII, 5; Müller a. a. O. II, S. 10; Siebeck a. a. O. S. 109.) Die Nachahmung ist ihm im letzten Grunde eine Wirkung des Erkenntnistriebes, sofern wir im Bilde den dargestellten Gegenstand wiedererkennen.[3]) Wir dürfen uns deshalb nicht wundern, wenn Plato Bildungsmittel, die so weit von der wahren und echten Schönheit und mit ihr zugleich von der höchsten Idee des Guten, der sich alle Glieder seines Staates in fortschreitender Stufenfolge annähern sollten, entfernt schienen, aus seinem Staate ganz ausschloss. Nur von einzelnen Zweigen der Künste erwartet unser Philosoph eine Förderung der Jugenderziehung in seinem Staate. Die Malerei ließ er wie Aristoteles[4]) nur gelten, wenn sie züchtig war und zur Tugend anspornte. Nur hoffte der Stagirite durch sie auch eine ästhetische Bildung des Sinnes für Schönheit zu erreichen, wofür sein Lehrer kein Verständnis hatte. Denn dasjenige, wodurch die ästhetische Nachahmung über die gemeine Art des Nachahmens hinausgeht, besteht nach Aristoteles darin, dass sie die Abbilder der Dinge und Handlungen, die sie liefert, nicht als bloße Copien oder Vervielfältigungen der Wirklichkeit hervorbringt, sondern als Darstellung des wahren Wesens: nicht so wie sie sind, sondern wie sie sein könnten oder sollten (οἷα ἂν γένοιτο). Dadurch erreicht sie hinsichtlich des Zuschauers, dass die Gefühle, die das Kunstwerk seiner Eigenart gemäß anregt, zum reinen und vollen Ausklingen gelangen.[5]) Derselben Ansicht ist auch Goethe, der sich früh daran gewöhnt

[1]) Vgl. Siebeck a. a. O. S. 108.
[2]) Staat 595—607.
[3]) Vgl. Siebeck a. a. O. S. 109.
[4]) Pol. VIII, 5.
[5]) Vgl. Siebeck a. a. O. S. 109.

hat, die ihm vorkommenden Gegenstände mit künstlerischem Blicke zu betrachten. Die Aufgabe des Erziehers ist, die Kunstempfänglichkeit auszubilden und zu pflegen. Deshalb spielen auch in der pädagogischen Provinz die Künste eine hervorragende Rolle. (Vgl. C. Stein „Die Bedeutung der Pädagogik Goethes für die Gegenwart", Mannheim 1898.)

Da Plato der Poesie die größte Beachtung geschenkt hat, so muss sie auch den strengsten sittlichen Anforderungen entsprechen. Nun gilt aber in seinen Augen von ihr all das Schlechte, das eben über die nachahmende Kunst gesagt wurde, und besonders von der Tragödie, weil in ihr das Wesen der dramatischen Dichtkunst am schärfsten zum Ausdrucke kommt. Ferner erzeugt sie nicht jene harmonische Stimmung, die das Eigenthum des wahrhaft philosophisch Gebildeten sein soll. Sie schmeichelt vielmehr den Leidenschaften und stimmt zur Trauer durch die Vorführung fremder Leiden,[1]) da die ruhige und besonnene Verständigkeit der Bürger in ihr nicht zur Darstellung kommt, sondern das ποικίλον καὶ ἀγανακτητικὸν ἦθος. Dasselbe Schicksal musste natürlich auch die Komödie treffen, da sie nur auf die Lachmuskeln wirkt und selbst das Heilige in den Staub zieht. Doch ist sein Urtheil in den Gesetzen 658 bedeutend milder. Es ist wohl beachtenswert, dass auch Goethe für seine pädagogische Provinz über den Wert der einzelnen Dichtungen ein gleiches Urtheil fällt. Von den Epikern, besonders von Homer und Hesiod, dachte Plato deshalb so schlecht, weil sie nicht nur, wie wir aus dem Dialoge Jon ersehen, von Dingen reden, von denen sie nichts verstehen, sondern weil sie den Göttern unmoralische Thaten andichten. Nur die lyrische Chorpoesie fand in dem Staate unseres Philosophen eine freundliche Aufnahme, da sie danach strebt, in einfacher und schlichter Weise die Wahrheit des darzustellenden Urbildes zu erreichen, und deshalb nur Schönes und Würdiges bildet. Hier ahnte er bereits dunkel, dass sich auch die nachahmende Poesie dem Urbilde und der Idee nähern könne. Aber ihm war im allgemeinen das ästhetisch Schöne der Kunst völlig entgangen, und er billigte an ihr nur, was sich mit seinen ethisch-politischen Idealen vertrug. Auch hier traf bereits Aristoteles das Richtige, da er die dramatische Poesie, die sein Lehrer allen Lebensaltern entzog, einem einzigen, nämlich dem reiferen überwies. Er hebt hervor, dass sie vorzüglicher und philosophischer sei als z. B. die Geschichte, weil sie nicht bloß wie diese eine Reihe von unausweichlichen Thatsächlichkeiten, sondern allgemeine Gesetze und Werte erkennen lasse. Die speciellere Bestimmung des Wesens der Tragödie entspringt für Aristoteles aus der Frage, wie ein Kunstwerk, das seiner Beschaffenheit nach zunächst Unlustaffecte aufrege, es fertig bringe, dem Zuschauer einen ästhetischen Genuss, also ein

[1]) Staat 604.

Lustgefühl zu bereiten. Es werden eben durch den dargestellten Gang der Handlung die drückenden Affecte der Furcht und des Mitleids geläutert, d. h. in eine Art von Lustaffecten verwandelt; er hat aber auch durch Bestimmung der künstlerischen Handhaben der Katharsis einen specifisch ästhetischen Charakter zu geben gewusst. Er hat bereits als wesentliche Bedingung des Kunstschönen diejenige Eigenthümlichkeit erkannt, für die später Kant die Formel „Zweckmäßigkeit ohne Zweck" und Schiller „Freiheit in der Erscheinung" fand.[1]) Darin besteht aber der Hauptfehler Platons, dass er alle Dinge nur zu Erziehungsmitteln macht und stets die Jugend allein im Auge hat.

Was aber die Vorwürfe unseres Philosophen gegen die Religionslehren der Epiker betrifft, so stimmen sie merkwürdigerweise genau mit den Ansichten überein, die Kant in seinem Buche „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft" niedergelegt hat. Beiden ist Religion nur Moral und die Gottheit nur das personificierte Sittliche. Doch haben beide bei ihren Darstellungen mehr die Missbräuche in der positiven Religion als deren tieferes Wesen vor Augen gehabt. Ferner steht dem Verlangen Platos die Geschichte entgegen, wonach die befürchteten Übel nicht eintrafen, obgleich doch Homer durch Jahrhunderte der Lehrer Griechenlands gewesen ist. Der bekannte Ausspruch des Aristoteles, dass der beste Gradmesser für die Cultur eines Volkes dessen Mythologie sei, darf hier nicht übersehen werden; denn die Entstehung dieser Mythen fällt ausnahmslos in uralte Zeiten. Wie unbegründet diese Besorgnisse Platons sind, kann man ja auch daraus erkennen, dass manche Erzählungen des alten Testamentes, die sich mit der Moral nicht recht vertragen, mit deren Rechtfertigung sich Hugo Grotius in seinem „Naturrecht" so sehr abplagte, weder auf Juden noch auf Christen einen schädlichen Einfluss ausübten. Und schließlich gab es ja bei den Griechen keinen Religionsunterricht in unserem Sinne, da deren Priester nur Beter (ἀρητῆρες), aber keine Lehrer waren; und die homerischen Gedichte waren keine Religionsbücher. Dass aber derartige Dinge streng sittlichen Naturen oft arge Stunden bereiten, können wir z. B. aus den Kämpfen ersehen, die jetzt wieder an den protestantischen Facultäten Deutschlands zwischen der conservativen und der freien Bibelforschung toben und den dortigen Regierungen viele Unannehmlichkeiten bereiten.

Der Musik legte Plato in seinem Erziehungssysteme eine große Bedeutung bei. Auch hierin stimmt ihm Goethe bei, in dessen pädagogischer Provinz Musik und Gesang die Grundlagen alles Unterrichtes sind. Der Aufseher sagt hierüber zu Wilhelm: „Bei uns ist der Gesang die erste Stufe der Bildung, alles andere schließt sich daran und wird dadurch vermittelt. Der

[1]) Vgl. Siebeck a. a. O. S. 110—112.

einfachste Genuss, sowie die einfachste Lehre werden bei uns durch Gesang belebt und eingeprägt, ja selbst, was wir überliefern von Glaubens- und Sittenbekenntnis, wird auf dem Wege des Gesangs mitgetheilt."[1]) Doch will sie Plato zunächst reformieren. Sie darf nicht Lustgefühle in der Seele hervorrufen, noch auch Erscheinungen der äußeren Natur nachahmen, sondern muss durch Nachbildung des Schönen zur Ähnlichkeit mit diesem zu gelangen streben. Wenn die richtigen Tonweisen angewendet werden, so wird das leidenschaftliche und begehrliche Seelenvermögen gezügelt und dem λογιστικόν untergeordnet werden, was ja die Haupttugend eines Bürgers im idealen Staate ist. Für Plato ist eben wie für Tolstoi Poesie und Musik nur Rhetorik, wie Gomperz a. a. O. S. 273 mit Recht betont. Im großen und ganzen entfernte sich unser Philosoph hierin nicht sonderlich von den Anschauungen seines Volkes, die ja auch wir billigen müssen.

Aber die Musik soll nicht nur als Bildungsmittel im Leben Verwendung finden. Sie bietet uns nämlich ein Mittel, in schöner Weise müßig zu sein, wie sich Aristoteles trefflich Pol. VIII, 3 ausdrückt. Denn während die Musik im Jugendunterrichte nur Mittel zu einem höheren Zwecke ist, dient sie erwachsenen Männern zu genussreicher und edler Ausfüllung der Mußestunden. Hiebei kann sie indirect auch ganz gut rein ethische Zwecke fördern, wie dies Hanslick in seinen „Erinnerungen" z. B. in trefflicher Weise von den Männergesangsvereinen Frankreichs ausführt, die im Gegensatze zu den deutschen die Pflege des einfachen Volksliedes sich zur Aufgabe gemacht haben. Für solche Dinge hatte unser Philosoph allerdings kein Verständnis; doch soll nochmals betont werden, dass diese Controle der Künste in der antiken Anschauung gerechtfertigt war und selbst an Aristoteles keinen principiellen Gegner fand.

Auch der Orchestrik legte Plato eine große pädagogische Bedeutung bei. Sie soll durch den Charakter ihrer Bewegungen entweder die Stimmung einer männlichen Seele in der Darstellung schöner Körper im Kriege oder in gewaltsamer Anstrengung versinnlichen oder die innere Bewegung einer besonnenen im Glücke und in gemäßigter Lust befindlichen Seele durch ihre Mittel nachbildend darstellen und zur Nachahmung auffordern. Die genauen Vorschriften, die der Philosoph gibt, lassen erkennen, welche hohe Meinung er von ihr hatte. Doch übersah Plato auch bei der Orchestrik wie schon früher bei der Musik, dass sie bei erwachsenen Leuten Selbstzweck sein kann und auch oft ist.

Hinsichtlich der Gymnastik, deren hohen pädagogischen Wert er sehr hervorhebt, deren ethische Wirkung er scharf betont, behält Plato gegen Aristoteles Recht, der in ihr nur ein Hilfsmittel kriegerischer Tüchtigkeit erblickt.[2]) Sehr feine

[1]) Vgl. Stein a. a. O. S. 16.
[2]) Pol. VIII, 4 u. 2.

psychologische Beobachtung verräth die Warnung, der Turnunterricht möge nicht in eine Ausbildung zum Athletenthume und Sportswesen ausarten, die besonders in unseren Tagen, in denen körperliche Übungen zu seltenen Ehren gelangt sind, nicht genug beherzigt werden kann. In diesem Punkte berühren sich Plato und Brunetière, der in dem bereits angeführten Buche S. 9 f. diese Ausartung besonders an den Engländern tadelt. Dass Goethe auch nicht anders dachte, ersieht man aus den Vorschriften, die er über die körperliche Ausbildung in seiner pädagogischen Provinz gegeben hat.[1])

Wenn wir nun die bisherigen Ausführungen kurz zusammenfassen wollen, so müssen wir nochmals betonen, dass Plato in der Kunst nur ein Erziehungsmittel erblickte, da er Ästhetik als selbständige Wissenschaft noch nicht kannte, wozu sie erst der große Stagirite gemacht hatte. Er verstand es deshalb nicht, ihr zugleich mit der Beschränkung nach dem Maße der Ethik in der Erziehung ihre sonstige Freiheit und Würde zu wahren.

Wenn wir von den eben besprochenen Punkten absehen, die mit dem Staatsideale Platos aufs innigste verwachsen sind, so bleibt noch eine Fülle pädagogischer Wahrheiten übrig, die Plato als erster vorgetragen hat und die zumtheil erst in diesem Jahrhunderte allgemeine Anerkennung gefunden haben.

Es war bekanntlich Herbart, der mit allem Nachdrucke im Unterrichte eine Einheit verlangte und ihm ein klares und bestimmtes Ziel vorschrieb, das natürlich die Vorstellung eines Ganzen involviert. Allerdings sind seine Worte: „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks" (Vorles. § 8) sehr unbestimmt, wie E. v. Sallwürk in seiner trefflichen Broschüre „Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers" (Langensalza 1899) S. 20 nachweist. Platos Überzeugung geht aber dahin, dass erst die Einsicht in den letzten Wahrheitsgrund, auf dem all unser Thun und Leben ruht, dem Menschen ein Ziel des Lebens gebe,[2]) in dem alle seine Bestrebungen sich vereinigen. Gemeint ist damit die Erkenntnis des Guten, worin auch erst die letzte Einheit des Staates wurzelt. „Dass dies nun," wie Natorp a. a. O. S. 22 sagt, „das höchste, eben damit freilich empirisch fernste Ziel ist, dass die Vorbedingung dazu die Harmonie der drei Grundkräfte (τὸ ἐπιθυμητικόν, τὸ θυμοειδές, τὸ νοητικόν) sei — Trieb, Wille, Vernunft, wie wir etwa sagen würden, ... diese wesentlichen Grundzüge der platonischen Staatslehre, denken wir, bleiben unerschütterlich fest." (Vgl. Natorp „Grundlinien einer Theorie der Willensbildung". Archiv f. syst. Phil. 1895, S. 65 ff.)

Unser Philosoph hat auch der erste die Wichtigkeit der allgemeinen Bildung erkannt und offen erklärt, dass jemand,

---

[1]) Vgl. Stein a. a. O. S. 17.

[2]) Staat 519.

εἰ μέλλει καὶ ἄνθρωπος ἔσεσθαι.[1]) sich unbedingt jene Bildung aneignen müsse, deren Erlangung er bis zum 18. Lebensjahre vorgeschrieben hat. Wir sahen (S. 322 ff.), wie vielseitig der Begriff des ἀναγκαῖον μάθημα war. Es war ja wieder erst Herbart, der vom erziehenden Unterrichte die Heranbildung eines vielseitigen Interesses verlangte. Hier ist natürlich nur das von Herbart sogenannte Interesse der Intelligenz gemeint. Wie wird nun dieses geweckt? Es ist abermals Herbart und seine Schule, die immer wieder darauf hinweisen, dass das Lernen spielend vorsichgehen müsse, um bei den Kindern nicht Widerwillen, sondern Interesse zu erwecken. (Man vergleiche den schönen Aufsatz: „*Noctes scholasticae*" in Fleckeisens Jahrbüchern 1868, II, S. 181—202.) Dies wird nach der Meinung jenes Meisters besonders dadurch erreicht, dass man die Kinder nicht zwingt, sondern sie thun lässt,[2]) um uns seiner eigenen Worte zu bedienen, indem man deren Individualität berücksichtigt. Und Plato hat schon dasselbe gelehrt. Er verlangt, dass der Knabe spielend lerne und keinen Zwang verspüre[3]) (μὴ βίᾳ τρέφε, ἵνα καὶ μᾶλλον οἷός τ᾽ ᾖς καθορᾶν, ἐφ᾽ ὃ ἕκαστος πέφυκεν). Ferner sagt er an derselben Stelle, der Erzieher müsse auf die eigenthümliche Natur des Knaben achten, an das anknüpfen, was er gesehen und behalten habe, womit er sich gerne beschäftige. Es soll also der Unterricht stets an das bereits Bekannte anknüpfen,[4]) was ja auch die moderne wissenschaftliche Pädagogik mit allem Nachdrucke verlangt. Auf diese Weise wird, wie Volquardsen a. a. O. S. 134 im Anschlusse an Menon 81 D darlegt, der Zögling jener reinen Lust theilhaftig, die mit dem Lernen und Finden verbunden ist; er wird thätig und strebsam. Das heißt mit anderen Worten: „Nur auf diese Weise wird das Interesse des Zöglings erregt", dessen hohe Bedeutung für die Pädagogik Plato als erster erkannt hat. Und dieses Interesse begleitet den Schüler Platons durch das ganze Leben. Herbart kennt aber auch noch das Interesse der Gesinnung und stellt dieses gleichfalls als Zweck der Erziehung hin. Und fordert nicht auch Plato von seinen Zöglingen, dass sie nicht nur auf alle mögliche Weise für Vermehrung ihrer Kenntnisse sorgen (Interesse der Intelligenz), sondern dass sie sich auch bestreben, der sittlichen Vollkommenheit immer näher zu kommen (Interesse der Gesinnung)?[5]) In den Dienst dieses Interesses hat er ja den gesammten Turn- und Musikunterricht gestellt, deren hohen Wert für diesen Zweck noch nicht einmal Herbart voll erfasst hat, wie Sallwürk a. a. O. S. 21 darlegt.

Nur in einem wichtigen Punkte führte Aristoteles die

[1]) Staat 523, Volquardsen a. a. O. S. 138 f.
[2]) Vgl. Noctes scholasticae a. a. O. S. 192 u. A. Schmid a. a. O. S. 752 ff.
[3]) Staat 537 u. Volquardsen a. a. O. S. 136 f.
[4]) Vgl. S. 333 f.
[5]) Vgl. S. 348, Volquardsen a. a. O. S. 130—139.

Pädagogik weiter. Es gewährt nämlich dessen Psychologie in der Unterscheidung der drei Grundkräfte der Seele: Sinnlichkeit, Verstand und Streben, der Didaktik die Unterlage für die Begriffsreihen: Auffassen, Verstehen, Anwenden — Darstellen, Erklären, Einüben — empirisches, logisches, technisches Element. (Vgl. O. Willmann „Didaktik als Bildungslehre", Bd. II, § 70, und a. a. O S. 29.)

Auf diese Darlegung der wichtigsten Grundlagen der Pädagogik Platos soll nur noch die Erörterung einiger Einzelheiten folgen. Er beschäftigt sich in richtiger Würdigung des Grundsatzes: „*Mens sana in corpore sano*" bereits mit dem Kinde während der Schwangerschaft der Mutter, indem er ihr allerhand sanitäre Verhaltungsmaßregeln gibt; er lässt es nicht während seiner drei ersten Lebensjahre im Stiche, indem er der Amme und dann der Wärterin allerlei Anweisungen ertheilt, bei denen er nur das körperliche Wohlbefinden des Kindes im Auge hat. Wenn er ferner verlangt, dass die Kinder nach vollendetem dritten Jahre in Tempeln oder auf öffentlichen Plätzen unter Aufsicht der Wärterinnen sich gemeinschaftlich vereinigen und spielen, wobei sie neben der körperlichen auch schon eine Art geistiger Erziehung erhalten, so ist er hiemit der eigentliche Schöpfer der Kindergärten. Man wird das Großartige dieser Idee erst voll zu würdigen wissen, wenn man sich vergegenwärtigt, dass sie erst in diesem Jahrhunderte nach den tastenden Versuchen eines Zinzendorf, Rousseau und Oberlin durch Fröbel in praktischer Weise realisiert wurde. Welch gründliche Menschenkenntnis die Aufstellung von Wächterinnen über die Wärterinnen (S. 324) verräth, begreift jeder Wiener, der dem Treiben dieser Mädchen in den Anlagen zugesehen hat. Alle diese Dinge erfahren wir erst aus den Gesetzen; es bestätigt sich also auch hier wieder Ritters Behauptung, dass sie die reifste Arbeit Platos seien.

Der Schulunterricht begann nach der trefflichen Schilderung von Drygas a. a. O. S. 10 mit dem Erlernen der Buchstabenzeichen (τύποι) und deren Laute (δυνάμεις), worauf Wörter gebildet und einzelne Redetheile zu einem Satze verbunden wurden, um die Gedanken mittelst der Rede richtig ausdrücken zu können.[1]) Die Buchstaben, meint Platon, werden am besten durch Vergleichung kennen gelernt.[2]) Wenn sie der Knabe zu unterscheiden wusste, versuchte er sie niederzuschreiben, wobei ihm der Schreiblehrer, damit er Fertigkeit in der Schreibkunst erlange, mit dem Griffel Linien zog und ihn auf der so vorgerichteten Tafel nach Anleitung der Linien schreiben ließ.

---

[1]) Kratyl. 431 E ff.

[2]) Ges. 910 B, Staat 402 A B, Theät. 206 A, Politik. 277 E—278 C. In diesen Dingen folgte Plato nur dem damals üblichen Brauche. Vgl. Grasberger „Geschichte und Unterricht im classischen Alterthum", II. Th. (Würzburg 1875), S. 265 ff., und Ussing „Darstellung des Erziehungs- und Unterrichtswesens bei den Griechen und Römern" (Altona 1870), S. 106 ff.

(Vgl. Protag. 326 D und Grasberger a. a. O. S. 301. Ussing a. a. O. S. 109. Es ist dies die einzige bezügliche Stelle aus älterer Zeit.) Wer von den Schülern schnell lesen und schreiben gelernt hatte, der wurde besonders gelobt[1]) und erfreute seine Eltern; denn er konnte ihnen behilflich sein, da er imstande war, vorzulesen und Aufgetragenes niederzuschreiben. Das Schreiben wird auch noch heute nicht anders den Kindern beigebracht. Was aber das Lesen betrifft, so ist es auch noch nicht lange her, dass an Stelle der von Plato empfohlenen sogenannten Buchstabiermethode die sogenannte Lautiermethode getreten ist, die durch das im Jahre 1721 erschienene Lesebüchlein E. B. Venzkys begründet erst durch Heinrich Stephanis Fibel (Erlangen 1802) allgemeine Verbreitung fand, nach der das Kind zunächst das Wort (z. B. Ast) aussprechen und es erst dann in die einzelnen Buchstaben zerlegen lernt. (Vgl. Fechner. „Die Methoden des ersten Leseunterrichtes. Eine quellenmäßge Darstellung ihrer Entwickelung", Berlin 1882.) Dadurch, dass der Philosoph brave Kinder lobt, bewährt er sich als tüchtigen Psychologen, der die Hebung des Selbstgefühles wohl zu würdigen weiß, und unterscheidet sich sehr vortheilhaft von jener großen Zahl von Lehrern, die nur zu tadeln, aber nicht zu loben verstehen und jede Schaffenslust im Kinde erdrücken.

Was den weiteren Verlauf des Unterrichtes betrifft, so soll nur die hohe Wertschätzung hervorgehoben werden, die unser Philosoph den mathematischen Disciplinen entgegenbringt. Wer die Geschichte des Schulwesens im Mittelalter und in der Neuzeit auch nur oberflächlich kennt, wird wissen, dass sich diese Erkenntnis erst im zweiten Viertel unseres Jahrhundertes allgemeine Anerkennung verschafft hat. Wir Österreicher können stolz darauf sein, dass unsere Gymnasien in dieser Richtung am weitesten in Europa fortgeschritten sind. Dass Plato den Wert des mathematischen Wissens für die philosophische Ausbildung nicht überschätzt hat, lehren uns z. B. Descartes, Newton, Leibniz und Kant.

Wenn[2]) er während der zehnjährigen philosophisch-propädeutischen Erziehung den früheren Unterricht nicht ruhen lässt, sondern verlangt, dass der Mensch einen Schatz von Wahrnehmungen und deutlichen Erfahrungen besitze und in lebendiger Erinnerung sich vergegenwärtige, so wird jeder Lehrer ihm recht geben müssen. Bedeutet doch Ruhe in geistigen Dingen Auflösung, und tritt doch, wo Übung und Lernen fehlen, Vergessen, Schwächung und Abstumpfung ein;[3]) zum Nachholen ist später nicht die Zeit. Bei dieser Gelegenheit wird der bildende Wert sowohl der Schule[4]) des Lebens

[1]) Charmid. 159 C f.

[2]) Vgl. Volquardsen a. a. O. S. 160 „Fortsetzung des früheren Unterrichts".

[3]) Theät. 153 B C. Vgl. das Sprichwort: „Rast' ich, so rost' ich."

[4]) Staat 536 f.

als auch der Reisen [1]) hervorgehoben, bei denen man selbst große Kosten nicht scheuen dürfe.

Ferner ist es nicht minder staunenswert, dass bereits Plato die Bedeutung des Fachlehrersystems erkannte, die selbst heute noch nicht in allen Ländern zugegeben wird. Und selbst dort, wo es bereits eingeführt ist, fehlt es nicht an heftigen Anfeindungen. Wir haben bereits S. 322 die einzelnen Fachlehrer aufgezählt. Ebenso muss man ihm beipflichten, wenn er vom Lehrer der höheren Mathematik ein umfangreicheres Wissen [2]) verlangt als von dem der Astronomie und Geometrie, wenn die Erziehung eine Leitung zum Guten und zur Philosophie sein und bleiben soll. Denn nur wenn dieser gründlich philosophisch gebildet ist, wird bei ihm die διάνοια zum νοῦς, da die Philosophie allein es ist, welche die Verwandtschaft aller Wissenschaft aufdeckt und zum Urquell alles bedingungslosen Wissens führt. Und was soll man erst dazu sagen, dass nach Platon selbst die Lehrer der niederen Fächer nicht aller philosophischen Bildung bar sein dürfen? Man bedenke nur, dass es noch heute Lehrer gibt, die es entschieden in Abrede stellen, dass etwas wie eine wissenschaftliche Pädagogik existiere! Mit herrlichen Worten preist Sallwürk a. a. O. S. 19 dieses Verdienst Platons: „Er hat ein- für allemale die Erziehungslehre an die Philosophie gebunden. Sein Philosoph aber ist ein König, und die Pädagogik darf seitdem mit Stolz von sich sagen, dass sie eine königliche Lehre sei."

An allerletzter Stelle sollen noch einige Bemerkungen über die Mädchenerziehung folgen. Diese bildet wohl den größten Triumph des divinatorischen Genies unseres Philosophen. Wird doch ein Mann der Gegenwart daran, dass Plato die Frau dem Manne gleichgestellt hat, viel weniger Anstoß nehmen, als es noch sein Vater gethan hätte. Besonders im Staate der Gesetze, in dem der Philosoph auf die Auflösung der Familie verzichtet hat, lässt sich fast alles unterschreiben, was über den gleichen Bildungsgang beider Geschlechter gesagt ist. Hier werden nach dem sechsten Jahre die Mädchen von den Knaben getrennt. Doch bei den Griechen kam es nie zu Töchterschulen, denn den Besuch öffentlicher Schulen hielten z. B. die Athener für unvereinbar mit jungfräulicher Sittsamkeit. Nur in besseren athenischen Häusern wurden die Töchter nothdürftig von Ammen und Müttern im Lesen und Schreiben unterrichtet; über dieses elementare Wissen hinaus scheinen die Mädchen der besseren Stände höchstens noch einige Kenntnisse der localen Sagen und der Mythologie sich erworben zu haben. (Vgl. Grasberger a. a. O. III. Th., Würzburg 1881, S. 502 und 509 f.) Wie lange hat es gebraucht, bis man sich zu der dort gestellten Forderung verstehen wollte, dass auch die Mädchen Turn-

---

[1]) Phädon 78 A.
[2]) Vgl. Volquardsen a. a. O. S. 138 u. 155.

unterricht erhalten sollen? Hierin ahmte er allerdings theilweise eine spartanische Einrichtung nach. Plato steht in dieser Beziehung hoch über Aristoteles, der Pol. VIII, 33 ein selten ungerechtes Urtheil über die Spartanerin fällt. (Vgl. Grasberger a. a. O. III. Th., S. 507 f.) Leider wird aber Platons weiser Wink, dass dieser nur von Lehrerinnen ertheilt werden soll, nur selten berücksichtigt. Heute wird dem weiblichen Geschlechte, wenn es auch noch immer nicht an Widersachern fehlt, selbst der Hochschulunterricht zugänglich gemacht. Um aber Plato entsprechend zu würdigen, darf man nicht vergessen, dass er sich nur auf Grund rein theoretischer Erwägungen zu dieser genialen Auffassung aufgeschwungen hat, während die Gegenwart nur unter dem Drucke der socialen Verhältnisse zu der Gleichstellung beider Geschlechter gedrängt wurde. Man denke nur an die demüthigende Stellung, welche die Frau jener Zeit überall einnahm, und Staunen sondergleichen wird uns erfassen vor diesem Genie! Im Staate der Gesetze wollte er gleich Rousseau[1]) eine ganz neue Erziehung beginnen, damit es erst einmal vernünftige Männer gebe, die vernünftig und natürlich erzogene Weiber heiraten können, um dann ihren Kindern rechte Erzieher zu werden, wie es bei der damaligen Verderbtheit der Gesellschaft keine geben konnte.

---

[1]) Vgl. Sallwürk a. a. O. S. 27.

Zum lateinischen Unterrichte auf der Unterstufe. Schlusswort.[1])

Von **Friedrich Loebl.**

Wenn meine anspruchslosen „Randbemerkungen" [1]) unseren rührigen Verein „Bukowiner Mittelschule" an drei Vereinsabenden lebhaft beschäftigt haben, so ist hiemit der Beweis erbracht, dass Erörterungen von Fragen aus dem Schulleben erfrischen und beleben, indem sie Gelegenheit bieten, die fremde Erfahrung in der eigenen zu erproben und das Erstarren in hergebrachten Unterrichtsformen hintanzuhalten. Um einiges tiefer zu begründen, als es im Rahmen eines Vortrages geschehen konnte, anderes hinzuzufügen, sei es mir in einem Schlussworte gestattet, unter Berücksichtigung der Schulliteratur in die Erörterung einzelner Fragen einzutreten.

Induction im Anfangsunterrichte.

Waldeck spricht sich in den „Lehrproben und Lehrgängen" (24, 83 ff.) gegen die Induction bei der ersten Declination aus und weist dort alle Nachtheile nach. Vgl. auch S. 89 ff. seiner „Praktischen Anleitung zum Unterricht in der lateinischen Grammatik" (Halle, 1892), obgleich die dort mitgetheilte Art der Behandlung der ersten Declination nicht einwandfrei ist. Denselben Standpunkt nimmt auch Lattmann ein. Hingegen wollen Perthes und insbesondere Schiller („Handbuch der praktischen Pädagogik," S. 416 ff.) die inductive Weise gleich in der ersten Lateinstunde angewandt wissen. Wie schwerfällig und zeitraubend diese Unterrichtsweise ist, kann jeder Lehrer in seiner Praxis selbst erproben oder bei Schiller a. a. O. lesen.[2]) Didaktisch empfehlenswert ist es, nicht vom prädicativen Adjectiv, das ja in seiner Anwendung im Lateinischen vom Deutschen abweicht, sondern vom Verbum auszugehen. Dass „vielleicht besser" mit dem Verbum zu beginnen ist, sagt auch Waldeck in seiner „Praktischen Anleitung" S. 84. Aber es soll dies keineswegs aus den von ihm dort angegebenen Gründen, noch weniger in dem angegebenen Umfange geschehen.

Man beginne mit dem Ind. praes. act., weil jede einzelne Verbalform einen ganzen Satz darstellt, während mit den Nominalformen ohne Verbum keine Satzübungen, die doch

[1]) Vgl. „Österr. Mittelschule", 1899. 1. Heft.

[2]) Vgl. auch Johannes Schütze in dem Jahresberichte des königlichen Victoria-Gymnasiums zu Burg, 1899, S. 9 ff. Die Lectüre dieses schönen Programmaufsatzes kann den allzu feurigen Verehrern des inductiven Lehrverfahrens im Anfangsunterrichte warm empfohlen werden.

sogleich eintreten sollen, möglich sind. Daran schließe sich unmittelbar die deductive Darbietung der *a*-Declination an. Sind die einzelnen Casus geübt, dann soll nach Perthes' Vorgang aus dem Genet. plur. *mensā-rum*, sowie später bei den anderen Declinationen (*horto-rum, leg-um, mari-um, fructu-um, die-rum*) der Stamm gefunden werden. Das Ziel der gesammten Formenlehre kann nur die möglichst rasche und sichere Aneignung der Flexionen sein, während das sprachwissenschaftliche Verständnis dem Primaner unmöglich ist. Vgl. auch Waldecks „Praktische Anleitung", S. 85 ff. Darum ist bei der ersten Darbietung mit dem Stamme *rota* bei Schiller nichts anzufangen. Will man den Zuwachs aus dem Vergleiche von *rota* und *rotae* suchen, so muss man mit Schiller auch auf die Form *rota-is* kommen. Vor solchen Experimenten wollen wir unsere Primaner aber doch bewahren. Hier kann mit Perthes, Waldeck und Cauer der Terminus „Wortstock" eingeführt werden. Der Einübung des Substantivs folgt das in beiden Sprachen gleich behandelte attributive und dann erst das prädicative Adjectiv, das nunmehr trotz seiner vom Deutschen abweichenden Anwendung durch Zuhilfenahme des attributiven Adjectivs leicht zu erklären ist. Aus *rota rotunda* wird einfach durch Distraction *rota est rotunda* gemacht. Rothfuchs („Bekenntnisse," S. 28 fg.) erscheint es im allgemeinen belanglos, ob inductiv oder deductiv vorgegangen werde; der Lehrer verwende je nach Bedürfnis Induction oder Deduction, nur sei sein Lehrverfahren immer apperceptiv-genetisch. Dass aber das inductive Lernen mehr Zeit beansprucht, sagt er S. 139, Fußnote 2. In seinen „Beiträgen" S. 135 fg., Fußnote 2 nennt er den inductiven Weg in der Behandlung der Formenlehre in der I. und II. Classe einen „zeitraubenden Umweg", einen „Götzen" auf dem Gebiete der Didaktik. Das Verständnis der grammatischen Bedeutung muss allerdings durch den Zusammenhang des Satzes erschaut werden, die Formen selbst aber lässt man lernen, üben, wiederholen. „Hiedurch wird der Knabe sicher, durch unnöthige Induction leicht schläfrig."

Dettweiler, ein langjähriger Schüler und Mitarbeiter Schillers in Gießen, theilt in seiner „Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts" S. 72—74 in ausführlicher Weise das Verfahren mit, nach welchem die Formen der ersten Declination aus ihrer Bedeutung im Satze zu entwickeln sind. Wichtig ist sein Mahnwort, so viel als möglich die Wandtafel, so wenig als möglich die Grammatik zu benützen, aber die Überzeugung von dem angeblichen Vortheile seines inductiven Vorganges konnte ich nicht gewinnen. Ich erlaube mir nur vier kleine kritische Bemerkungen an diese vier inductiven Musterstunden anzuknüpfen. 1. Um in der ersten Lateinstunde neben anderem auch den Nominativausgang der ersten Declination inductiv zu gewinnen, werden die Wörter *gymnasium, schola, tabula, creta, fenestra, sella, porta,* überdies *est* und *sunt*

verwendet. Obwohl vom Ablativ noch gar nicht die Rede ist, heißt es doch S. 72: „Nun werden von selbst durch die Schüler kleinere Sätzchen gebildet, wie *in schola est tabula.*" Keine Bezeichnung der Länge des *a* in *schola*, kein Hinweis, dass es nicht der Nominativ ist! Erst S. 74 steht „*in scholā*", von dem vorausgesetzt wird, dass es schon „dutzendmal" geübt worden ist. Dies ist keine Einführung für einen jungen Lehrer. 2. Wenn der Schüler inductiv finden soll, dass der Nominativ auf *ă* ausgeht, so darf man nicht auch „*gymnasium*" aufnehmen; denn sonst muss der Schüler mit Dettweiler a. a. O. zu dem Schlusse kommen: „Mit Ausnahme von *gymnasium* gehen alle Wörter auf *a* aus." Dieses „mit Ausnahme von *gymnasium*" sollte ja doch nicht erschlossen werden. Sowie dieses ganze Verfahren bei der *a*-Declination nur eine Spielerei ist, so ist die die Induction nur störende Aufnahme von „*gymnasium*" nur eine Potenzierung der Spielerei. 3. Dass schon nach der zweiten Lateinstunde die schriftliche Bildung kleiner Sätzchen nach dem gegebenen Muster als häusliche Arbeit verlangt wird, ist ohne Zweifel verfrüht. 4. In der vierten Lateinstunde zur Erschließung der Dativform gerade den Satz „*terrae non est silva* = dem Lande ist nicht der Wald, dem Lande fehlt der Wald" zu nehmen, ist gewiss unpassend. Über Dettweilers Darlegung S. 24 vergleiche man das harte, aber vielfach zutreffende Urtheil Cauers in seiner „*Grammatica militans*" (S. 154, Anm. 10).

Einen großen, aber leicht verzeihlichen Mangel an Erfahrung bekunden die Belehrungen, welche Falbrecht in der „Österr. Mittelschule" (1896, S. 272—278) veröffentlicht hat. Der Verfasser, welcher nach Neubauer-Diviš' „Jahrbuch" anno 1895 die Lehrbefähigung erworben hat, ist schon im Jahre 1896 der deductiven Methode bei der *a*-Declination sehr gram. Sie lasse — die Quelle seiner Erfahrung nennt er nicht — einfach die Casus nach der Grammatik, die Vocabeln nach dem Übungsbuche lernen, übersetze dann fleißig darauf los und bringe es damit allerdings — „sehr weit". Er will nach einer „streng wissenschaftlichen psychologischen Methode" die Schüler selbst nicht nur die Casusendungen, sondern auch die Bedeutung der Vocabeln finden lassen. Es wäre verlockend, vom Standpunkte der nüchternen Praxis die Unhaltbarkeit seiner Darlegungen zu beweisen, aber ich will mich auf einige Bemerkungen beschränken. Wenn der Verfasser unmittelbar hinter einander (S. 275) aus den der Induction dienenden Sätzchen die Kleinen den Vocativ-, Accusativ-, Genitiv- und Dativausgang finden lässt — eine Vertheilung des Unterrichtsstoffes ist wenigstens nirgends angedeutet —, dann muss in den Köpfen der Schüler, welche nicht einmal den Casus in ihrer Muttersprache sicher erkennen, *ad maiorem inductionis gloriam* eine heillose Verwirrung entstehen. Wenn der Schüler in dem ersten Satze, den er sieht und hört („*Palaestina est in Asia*"), gleich den Ablativ

vorfindet, so findet Falbrecht wenigstens an Dettweilers Vorgang eine Entschuldigung, aber keine Rechtfertigung.

Die naturgemäße Abfolge in der ersten Darbietung des lateinischen Stoffes: „Verbum, Substantivum, attributives Adjectiv, prädicatives Adjectiv" kommt zwar nicht zur Geltung, dafür wird aber streng wissenschaftlich-psychologisch-methodisch vorgegangen. In den Dienst der Induction wird auch ein „Anmerkungsheft" gestellt, in welches die „Regeln" „dictiert" werden (vgl. S. 275 an zwei Stellen). Es ist nicht nur eine „lumpichte Methode", mit der Regel anzufangen, sondern auch gewaltsam Regeln zu suchen und ängstlich zu Papier bringen zu lassen. Wenn Falbrecht bei den Schülern gleich in der ersten Unterrichtsstunde durch die Nennung von Wörtern, wie „*Pater noster, Christus, Palästina, Pontius Pilatus*" Interesse zu wecken hofft, so wollen wir ihm diesen Glauben nicht rauben; wenn er aber S. 274 zu seinen Schülern über Orthoepie und Orthographie im Anschlusse an die „Instr." spricht, so wird ihm hierin auch nicht ein erfahrener Lehrer folgen. Was die „Instr." (S. 32 der Pichler'schen Ausgabe) wünschen, ist längst nicht mehr richtig. Über Orthoepie und Orthographie spricht man nicht. Der Lehrer spreche und schreibe vielmehr gleich in der ersten Minute seines Unterrichtes richtig vor und lasse mit unerbittlicher Strenge nur ebenso richtig nachsprechen und nachschreiben. Dies mag vielleicht nicht wissenschaftlich genug erscheinen, aber praktisch ist es. Wenigstens sollte Falbrecht dem ihm in der Liebe zur Induction so nahestehenden Dettweiler glauben, der S. 71 seiner „Didaktik und Methodik" sagt: „Einer besonderen Einführung in die lateinische Orthoepie und Orthographie bedarf es nicht. Alle vorherigen Belehrungen über die Aussprache sind verkehrt, weil dem Schüler das Material noch fehlt." Wenn der Verfasser S. 277 die Befürchtung ausspricht, es könnte „manchem" sein wissenschaftlicher Weg „etwas lang" erscheinen, so sage ich aus voller Überzeugung: Ja, lang, ungeschickt und zweckwidrig! Und wenn er den langen Weg zu entschuldigen sucht, indem er mittheilt, man könne nicht langsam genug „bei den Einleitungen zu Neuem" vorgehen, so sage ich: Nein! Man halte sich mit „Einleitungen zu Neuem" gar nicht auf, sondern beginne schnurstracks das Neue selbst, und dieses übe man immer und immer wieder, bis es „sitzt". So verfährt man bei der *a*-Declination unter fleißiger Anwendung der Wandtafel und des Tagebuches nach der alten deductiven Unterrichtsmethode, und steht diese auch bei den „wissenschaftlichen" Pädagogen nicht in Ehren, für unsere Jungen ist sie die beste Methode. Doch „*practica est multiplex*", und wem die Darbietung der *a*-Declination in deductiver Weise nicht gefällt, der unterrichte — ἀγαθῇ τύχῃ — inductiv.

Durch die „Überschätzung und Übertreibung des an sich Richtigen ist man", wie Paul Cauer in seiner „*Grammatica*

militans" (Berlin, Weidmann, 1898, S. 25 und 26) sagt, „dazu gekommen, selbst Casusformen und Personalendungen inductiv zu behandeln". Die überzeugten und die ihren Meistern bloß nachtretenden Verehrer der Induction bei der *a*-Declination seien auf folgende beherzigenswerte Worte Cauers (a. a. O. S. 26) verwiesen: „In den ersten Wochen der Beschäftigung mit einer fremden Sprache herrscht brennender Eifer, recht viel Neues zu lernen, eine Art Heißhunger, den Stoff zu verschlingen. Diesem natürlichen Verlangen soll der Lehrer entgegenkommen, es nutzbar machen, nicht die Jungen mit einer Methode langweilen, die da am Platze ist, wo man einen schon bekannten Stoff überblickt, um in ihm das Gesetzmäßige zu entdecken" (vgl. dazu auch S. 154, 10. Anm.). Nach meiner Überzeugung ist nicht nur für die Darbietung der ersten Declination, sondern der elementaren lateinischen und griechischen Formenlehre überhaupt der deductive Weg der einzig richtige, weil er ohne Umweg und Zeitverlust bei intensiver Arbeit sicher zum Ziele führen muss, während die Induction in den Dienst der Behandlung der Syntax zu stellen ist. Sehr richtig sagt Rothfuchs S. 136 seiner „Beiträge": „Der alte Schulmeister, der in zwei Jahren die Sextaner und Quintaner in der lateinischen, die Tertianer in der griechischen Formenlehre sicher machte, indem er stündlich Formen bilden ließ, bald von der deutschen, bald von der fremden Sprache ausgehend, vorwärts und rückwärts, herüber und hinüber fragend, und in der Reibung mannigfaltigen Wechsels kräftig anregend, — der Schulmeister von dazumal und glücklicherweise auch noch von heute, der so den Knaben die Formenlehre in Fleisch und Blut zu treiben wusste (und dabei von ‚Induction' weder viel verstand noch empfand) — dieser Schulmeister aus unserer Knabenzeit, dessen Art heute noch nicht ausgestorben ist, — er fehle unserem altsprachlichen Unterrichte nicht! Sonst, fürcht' ich, wird vieles verfehlt."

Nepos-Lectüre.

Schiller sagt in seinem „Handbuch der praktischen Pädagogik" S. 456: „In Quarta (= III. Cl.) empfiehlt es sich durchaus, die Präparation des Neuen nur im Unterrichte vorzunehmen", doch fügt er S. 457 hinzu, dass bei vorgeschrittener Einführung der Schüler in die Lectüre auch häusliche Vorbereitung aufgegeben werden könne, wenn der Lehrer vorher den etwa schwierigen Inhalt im allgemeinen angebe und alle speciellen Schwierigkeiten ebne. Nach meiner Erfahrung empfiehlt sich das häusliche Präparieren unter den genannten Bedingungen erst in der Caesar-Lectüre. Für mein Verfahren, Nepos ohne ein Wörterbuch in den Händen der Schüler zu lesen, spricht der Satz Schillers a. a. O., „dass der Gebrauch des Wörterbuches auf dieser Stufe noch wenig Früchte bringt". Aber er zieht aus seiner richtigen Annahme nicht den richtigen

Schluss, sondern verlangt, dass die Schüler zum richtigen Gebrauche des Wörterbuches angeleitet werden, welches die Grundbedeutung und ihre Ableitungen, aber keine Übersetzungen bieten soll (vgl. Perthes, Zur Reform, 1, 19 fg.; Rothfuchs, Beiträge, S. 76 ff.). Für die Nepos-Lectüre neben dem Atlas, Wörterbuch, Reallexikon, Vocabelheft auch noch ein „Notizenheft" anlegen lassen, in welches einzelne typische Fälle eingetragen werden sollen, aus welchen allmählich die Hauptgesetze der Bedeutungsentwicklung (Differenzierung, Verallgemeinerung, Specialisierung etc.) zusammenzustellen sind, heißt von den jungen Lateinern denn doch zuviel verlangen. Man betreibe die Bedeutungsentwicklung, die dem Schüler eine Erleichterung bringt, praktisch, aber man mache keine besondere Disciplin daraus. Nur wer nicht sehen will oder kann, merkt die großen Schwierigkeiten nicht, mit welchen der Tertianer in der Bewältigung seiner Nepos-Lectüre zu kämpfen hat. „Man beobachte einen Quartaner, wie er seinen Nepos präpariert. Jeder Satz ist ihm ein Wirrnis von Wörtern, nicht von Worten." So spricht der erfahrene Schulmann Rothfuchs in seinen „Beiträgen" (3. Aufl., 1893, S. 51), und S. 52 fährt er fort: „Wie wenige Quartaner lernen es, den Nepos herauszukriegen!" Aus diesen richtigen Wahrnehmungen ziehe ich den Schluss, dass nur die gemeinschaftliche Präparation in der Schule am Platze ist, dass aber vielleicht unter besonders günstigen Umständen im 2. Semester die Vorpräparation, die ja noch immer recht viel dem Tertianer zumuthet, jene ab und zu ablösen kann, nicht soll. Da ferner das Lexikon, wie ja auch Schiller zugibt, auf dieser Stufe noch nicht am Platze ist, so führt nach meiner Überzeugung die gemeinschaftliche Präparation ohne ein Wörterbuch am sichersten zum Ziele. Vocabulare, wie sie Rothfuchs wünscht („Beiträge," S. 115 fg., Fußnote 1), existieren nicht, die landläufigen Specialwörterbücher zu Nepos sind „bedenklich oder gar schädlich" (a. a. O. S. 106 fg. und Fügner in den „Neuen Jahrb. f. Phil. und Päd.", 1895, S. 71), und commentierte Ausgaben werden von dem Tertianer doch nur verkehrt benützt (vgl. Schiller, Handb. d. prakt. Päd., S. 457, und Dettweiler, Didaktik und Methodik, S. 160). Nicht zustimmen kann ich Rothfuchs' Meinung, dass die Lectüre nicht auch schon in der III. Classe um ihrer selbst willen da sei (vgl. „Bekenntnisse", S. 144 ff.). „Grammatische Sicherheit und lexikalische Wohlhabenheit" kann der Tertianer auch erreichen, ohne dass der Autor in den Hintergrund zu treten braucht. Die Nepos-Lectüre könnte ohne ein Wörterbuch noch leichter betrieben werden, wenn nach Rothfuchs (a. a. O. S. 149) in der I. und II. Classe die deutsch-lateinischen und lateinisch-deutschen Übungen möglichst ausschließlich in dem Wortschatze des Nepos und Caesar sich bewegten. Sehr richtig ist auch, was derselbe Schulmann a. a. O. S. 145 sagt, dass hauptsächlich nach dem Grade, wie ein Übungsbuch gerade

diesen Wortschatz den Knaben vermittelt, die Brauchbarkeit beurtheilt werden soll. Die Verfasser unserer lateinischen Elementarbücher sollten also nur einen ganz bestimmten Lesestoff der III. und IV. Classe zur Grundlage nehmen, so dass der Lateinlehrer der III. Classe durch die Rücksicht auf die Vorbildung seiner Schüler auf eben diesen einen Lesestoff ausschließlich hingewiesen würde. Ich erlaube mir ein concretes Beispiel anzuführen. Wenn die Primaner nach Steiner-Scheindlers lateinischem Lese- und Übungsbuche für die I. Classe (3. Aufl.) vorgebildet sind und nach ihrem Vorrücken in die III. Classe an die Lectüre von A. Weidners Cornelius Nepos gehen, so haben sie bereits eine erstaunlich große Zahl von Vocabeln gelernt, die ihnen ein liebes, langes Jahr nicht mehr begegnen. Ich greife aufs Gerathewohl einige heraus: *scintilla, arduus, arvum, aper, cancer, fagus, pōpulus, tener, procerus, mālus, pirus, pomus, prunus, mālum, pirum, pomum, pomarium, prunum, cedrus, commercium, obnoxius, matutinus, ros, calor, luscinia, pluma, foedus* (*a, um*), *vapor, caespes, frutex, apricus, cacumen, ramus, latratus, musca, gracilitas, crus, lubricus, ubertas, taeter, palpebra, pilus, capra, vacca, pera, crista, indago, grus, horreum, tepor, aridus, convicium, truncus, limus, fiscus, superstitiosus, hinnuleus, fimus, laqueus* u. s. w. u. s. w. Viele dieser Vocabeln sind nur in futuram oblivionem gelernt, und die häufigen Klagen des Lehrers über das flüchtige Lernen der Schüler sollten sich richtiger gegen die unglücklich getroffene Vocabelwahl wenden. Es ist ja richtig, dass wegen der Einübung bestimmter Gesetze in der Formenlehre auch bei Nepos und Caesar nicht vorkommende Wörter verwendet werden müssen; es ist aber auch richtig, dass unsere Übungsbücher ganz anders aussehen würden, wenn die Rücksicht auf die Nepos-Lectüre in erster Linie stünde, so dass sich die sogenannten interessanten Lesestücke dieser höheren Rücksicht unterordnen müssten. Dann würde dem Tertianer der Eintritt in die Nepos-Lectüre nicht wie eine „Auswanderung in ein fremdes Land" erscheinen, in welchem man eine andere Sprache spricht. Auch Dettweiler sagt in seiner „Didaktik und Methodik" S. 93, dass der Lesestoff auf der Unterstufe zunächst durch den Sprachgebrauch des Nepos und Caesar gegeben ist. W. Fries empfiehlt in den „Lehrproben" (34, 5), um recht viele Lebensbilder lesen zu können, minderwichtige Partien cursorisch zu lesen. Wenn schon auf der Oberstufe diese Art des Lesens nicht einwandfrei ist, so verträgt die außerordentlich wichtige sprachliche Seite der Nepos-Lectüre dieses beschleunigte Tempo gewiss nicht. Man muss bei dem gemäßigten Tempo bleiben, dagegen kann bei bloßer Inhaltsangabe zum Zwecke der Aufrechterhaltung des Zusammenhanges auf die Übersetzung des inhaltlich Minderwertigen verzichtet werden (vgl. Dettweiler a. a. O. S. 135).

Pensa.

Meine Ansicht, dass die lateinischen Pensa bis zur III. Classe einschließlich in der Schule mündlich übersetzt werden sollen, findet wenigstens für die I. und II. Classe principielle Unterstützung in den Normen der „Neuen preußischen Lehrpläne", welche für diese beiden Classen „in der Classe vorbereitete Übersetzungen als Hausaufgaben" verlangen. Auch Dettweiler fordert in seiner „Didaktik und Methodik" S. 119, dass in der I. und II. Classe nur in der Schule „durchgenommene" Sätze als Pensa niedergeschrieben werden sollen. Die Erörterung der grundsätzlichen Frage, ob die lateinischen Pensa nothwendig sind, unterlasse ich lieber, weil sie gewiss nicht zu einer einheitlichen Auffassung führen würde. Während z. B. Jäger aufs wärmste, ja, ich möchte sagen mit einer Art von Fanatismus für dieselben eintritt, nennt Schiller die Aufgebung derselben „eher einen Gewinn" (vgl. „Handb. d. prakt. Päd.", S. 473, und „Schularbeit und Hausarbeit"). Dettweiler tritt, wenn auch nicht mit großer Entschiedenheit, für die Pensa ein. Die officiellen Lehrpläne der einzelnen deutschen Staaten lassen die Frage theils offen, theils ordnen sie das abwechselnde Schreiben von Haus- und Schularbeiten an.

Wiederholung.

Schiller unterscheidet drei Arten der „Wiederholung" und sagt S. 286: „Gänzlich zu verwerfen sind die früher beliebten Wiederholungen des gesammten Pensums der früheren Classe beim Beginne des neuen Cursus." Sie erzeugen im günstigsten Falle ein Kennen, kein Können. Man vergleiche über diese wertlosen, oft auch überbürdenden „Generalrepetitionen" auch Dettweilers „Didaktik und Methodik" S. 128. Nebenbei sei hier die Bemerkung gestattet, dass auch die „Instr." (S. 97 der Pichler'schen Ausgabe) für den Beginn des griechischen Unterrichtes in Quinta diese wertlose Generalrepetition empfehlen, indem sie sagen: „Obwohl nach diesen Rathschlägen die Aufgabe der III. und IV. Classe vollständig zu lösen sein dürfte, wird es sich doch empfehlen, in der V. Classe sofort eine gründliche Repetition der Formenlehre anzustellen;" ferner: „Durch diese systematische Wiederholung erleidet die Lectüre, selbst wenn sie um eine Woche oder mehr hinausgeschoben werden sollte, in Wirklichkeit geringeren Abbruch" u. s. w. Die Aufgabe ist eben im Sinne der „Instr." und der Methodik Scheindlers (S. 4 ff.) ohne Gefährdung der nothwendigen Gründlichkeit und Sicherheit selbst bei der größten Beschränkung des grammatischen Lehrstoffes nicht zu lösen, und eine Wiederholung des ganzen umfangreichen Stoffes der III. und IV. Classe zu Beginn der Quinta in ein bis zwei Wochen könnte die unsicher sitzenden Formen nicht retten. Soll die Xenophon-Lectüre auf sicherer grammatischer Grundlage ruhen, und sollen

endlich die Klagen über die Unkenntnisse der Schüler in der griechischen Formenlehre verstummen, so muss man von der Forderung der „Instr." und Scheindlers abgehen und im Sinne meiner Vorschläge in der „Mittelschule" (1890, S. 299 ff.) die griechische Formenlehre auf die vier Semester der beiden Elementarclassen auftheilen und die nothwendigsten syntaktischen Gesetze nebenbei mitlernen lassen. Für die „Wortbildungslehre" („Instr.," S. 95) ist auf dieser Stufe kein Platz, und für die endgiltige übersichtliche Zusammenfassung der während der Einübung der Formenlehre eroberten syntaktischen Gesetze genügen ein bis zwei Stunden zum Schlusse der IV. Classe, da diese ja behufs vielfältiger Wiederholung in jedem Zeitpunkte von dem Lehrer wie von dem Schüler präsent gehalten werden müssen. Wer die Formenlehre im 3. Semester abschließt, um nur noch die der Syntax gewidmeten 20 Seiten in Schenkls Elementarbuch (S. 88—107) durchzunehmen, der klage nur sich selbst an, wenn seine Schüler in den oberen Classen weder in der Formenlehre noch in der Syntax etwas Ordentliches wissen. Ist die griechische Formenlehre nach der oben angegebenen Vertheilung gründlich geübt, dann setze von der V. Classe an in jeder Grammatikstunde ohne Ausnahme die Wiederholung in kleinen Partien ein, und es wird der Lehrer ohne Ärger, der Schüler ohne Überbürdung schöne Erfolge erzielen. Eine solche Art ununterbrochener Wiederholung in kleinen Partien unter Anwendung improvisierter Sätzchen (mündlicher Satzextemporalien) erzielt neben dem Kennen auch ein sicheres Können. Die dreifache Auswahl und die dreifache Behandlung der Vocabeln und Phrasen, die Schiller S. 462 ff. empfiehlt, ist sehr förderlich, aber da sie einen sorgfältigen, nach Kategorien geordneten Plan seitens des Lehrers voraussetzt, so muss wenigstens die partienweise Wiederholung regelmäßig vorgenommen werden. Die fleißige Wiederholung der Vocabulare der ersten zwei Jahrgänge im Laufe der III. Classe fordert auch Rothfuchs in den „Beiträgen" S. 129.

Formalstufen.

Die Herbart'schen Formalstufen fordern eine Gliederung des Unterrichtes nach den Stufen der Klarheit (Analyse und Synthese), der Association, des Systems und der Methode. Dittes sagt in der Kritik der Herbart'schen Pädagogik, dass jeder gute Unterricht schon längst diese Thätigkeiten übe. Schiller spricht S. 287 seines „Handbuches der prakt. Päd." die Überzeugung aus, „dass auch ohne Herbart'sche Didaktik ein ganz richtiger und zweckentsprechender Unterricht ertheilt werden kann, längst ertheilt worden ist und sicherlich auch künftig ertheilt werden wird"; anderseits aber kann er nicht einsehen, warum ein junger Lehrer die Grundthatsachen der sogenannten Formalstufen sich nicht aneignen sollte. Aber er fordert, dass dieselben „nicht als Schablonen, sondern als

zwanglos verfügbare Hilfen frei verwendet werden". In Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre" („Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt") wirft Dr. Wilhelm Fries, Director der Francke'schen Stiftungen, der die Unterweisung der jungen Lehrer in den Grundsätzen der Herbart-Ziller'schen Formalstufen fordert, drei Fragen auf (S. 143 fg.): 1. „Kann der Unterricht nach den Formalstufen schablonenhaft werden?" Diese erste Frage bejaht er unbedenklich, warnt aber vor dem vorschnellen Urtheile, daraus auf die Verwerflichkeit der Formalstufen zu schließen. Der der methodischen Schulung abholde Subjectivismus gerathe leicht in eine geistlose Manier. 2. Die zweite Frage: „Sind die Formalstufen etwas absolut Neues?" verneint er, gleichwie Dittes, und in Übereinstimmung mit diesem und mit Schiller sagt er: „Der in den Formalstufen vorgezeichnete Gang ergibt sich in jedem wohlüberlegten Unterricht von selbst. Die Methode beruht durchaus auf richtiger Beobachtung des Lernprocesses und wird deshalb auch ohne Kenntnis der psychologischen Gesetze rein durch Erfahrung unbewusst von manchem ausgeübt." Das Studieren der Formalstufen soll den Zweck haben, dass sich der ausübende Lehrer der psychologischen Gesetze seines Lehr- und Erziehverfahrens bewusst werde. 3. In der Beantwortung der dritten Frage: „Wie ist die Anwendung der Formalstufen zu gestalten?" lehnt er, was auch entschiedene Herbartianer, so z. B. Wiget, thun, die strenge Durchführung derselben ab. Frick empfiehlt in seinen methodischen Vorschlägen nur eine „freie Handhabung" der Formalstufen („Lehrproben," Heft 8, S. 87). Dettweiler sagt in dem Vorworte zu seiner „Didaktik und Methodik" S. 3 fg.: „Die pädagogische Theorie und Literatur schätze ich sehr hoch, aber über ihre praktische Verwertung entscheidet nur die Erprobung und Bewährung. Wer von didaktischem Bewusstsein durchdrungen ist, wird aus der Literatur Anregung schöpfen und schöpfen müssen, um dem eigenen Suchen und Prüfen, das den wissenschaftlich gebildeten Mann kennzeichnet, die Richtung zu geben." Da aber verschiedene Lehrer, wenn sie auch dieselbe Theorie und Literatur studieren und denselben Weg des Suchens und Prüfens einschlagen, doch vermöge ihrer didaktischen Eigenart zu verschiedenen Ergebnissen gelangen, so soll man einem Lehrer, wenn er von seinem mehr naturalistisch-praktischen Standpunkte aus seine Schüler gut unterrichtet und erzieht, die Herbart-Ziller'schen Formalstufen nicht aufnöthigen und ihn von seinem ihm und seinen Schülern passenden Wege nicht abdrängen. Es scheint beinahe ein Gesetz in der Didaktik zu sein, dass, wenn ein bedeutender Mann in den nebelumflossenen Höhen der Theorie einen bedeutenden Gedanken ausspricht, die kleinen Kärrner in der Praxis mit ihren oft ungeschickten Detailarbeiten denselben zu verzerren bestimmt sind. So ist es mit der übertriebenen Realiensucherei, so mit

dem engherzigen Formalstufenwesen, so mit der Nöthigung zu consequenter Durchführung der Induction, wobei die Form den Inhalt erdrückt. Namentlich sollten bei der Einführung in das Lehramt jüngere Lehrer, welche selbst noch nicht sattelfest sind und schon Reitunterricht ertheilen wollen, mehr mit der eigentlichen, goldenen Praxis und nur nebenbei mit der Theorie, die recht oft grau ist, bekannt gemacht werden. Man prüfe nur die zahlreichen Lehrproben und Musterlectionen, so z. B. Falbrechts Aufsatz in der „Österr. Mittelschule" (1896, S. 272 ff.) mit dem Maßstabe des thatsächlichen Unterrichtsbedürfnisses, und man wird viel Schablone, Mechanismus, Zwang und Unnatur finden. Auch Paul Cauer nimmt in seinem neuesten, Oskar Jäger gewidmeten Buche „*Grammatica militans*" (Berlin, Weidmann, 1898) zur Formalstufentheoriefrage Stellung. In dem Schlusscapitel „Wissenschaft und Praxis" (S. 145 ff.) kommt er in der Besprechung des philologischen und des mit einer Schule verbundenen pädagogischen Seminars, des Volksschulunterrichtes und des von diesem sowohl dem Grade als insbesondere der Art nach wesentlich verschiedenen höheren Unterrichtes S. 148 zu folgendem Ergebnisse: „Die Schüler haben zehnmal mehr Gewinn davon, wenn sie an dem geistigen Schaffen eines gescheiten und lebendigen Mannes theilnehmen können, als wenn die Lehrkraft ‚Kunze Nr. 897' ihnen einen normalen Lehrstoff, nach Normalstufen aufgebaut, normalerweise darbietet. Eben darum ist die Betriebsamkeit der Firma Herbart-Ziller-Stoy und aller, die ihr anverwandt sind, so verhängnisvoll — bei dem besten Willen, der diese Männer beseelt —, weil sie die tiefe Verschiedenheit des höheren Unterrichtes vom elementaren (d. i. vom Volksschulunterrichte) verkennen. Für Lesen, Schreiben, Rechnen mag es eine Methode geben, die zur Zeit die beste ist und nun zweckmäßigerweise überall durchgeführt wird: für die Stoffe, an denen das Gymnasium seine Schüler wachsen lassen will, gibt es etwas Ähnliches nicht. Da ist immer nur der Gang des Verstehens und Eindringens gut und förderlich, den der einzelne Lehrer durch seine wissenschaftliche Bewältigung des Gegenstandes erarbeitet hat. Nicht an den Stoff heranbringen soll er die Methode, sondern aus ihm heraus sie entwickeln." Richter sagt in den „Lehrproben" (Heft 7, S. 78, Anm.), dass die sogenannten Formalstufen auf die Bedingungen, die sich aus dem Wesen des noch so vielfach gegliederten und mannigfach zusammengesetzten Stoffes des höheren Unterrichtes für die Didaktik ergeben, zu wenig Rücksicht nehmen. Rothfuchs spricht sein Urtheil in seinen „Bekenntnissen" S. 32 mit folgenden Worten aus: „Was der praktisch verständige Lehrer mit klarem Zielbewusstsein davon nöthig hat, findet er, ohne an Formalstufen zu denken, und was er nicht durch Nachdenken findet, hat er auch nicht nöthig." Er verlangt, den Weg durch die Formalstufen freizugeben, ihn nicht zu fordern, ohne ihn zu verbieten.

Wenn ich in meinem Referate gesagt habe, dass der Lehrer durch die Verpflichtung des Schülers zur Angabe der „rohen Totalauffassung" ein Prämium auf das Rathen setzt, so spricht sowohl die praktische Erfahrung als auch die theoretische Erwägung für die Richtigkeit dieser Behauptung. Man stelle sich den Vorgang doch nur einmal ganz vorurtheilslos vor! Der Schüler kennt aus der Geschichte das Leben und die Thaten des Miltiades, der Lehrer gibt ihm den Hauptinhalt der in der Stunde eben zu behandelnden methodischen Einheit an. Nun schreitet man aber nicht sogleich auf dem Wege des Construierens zum Übersetzen, sondern die Schüler sollen vorerst — dies ist die rohe Totalauffassung — mit eigenen Worten das Gelesene erzählen. Muss da nicht der fähigere, aber grammatisch minder sichere Schüler aufs Rathen verfallen? Die Angabe der rohen Totalauffassung ist nach dem ersten Lesen eines deutschen Prosastückes oder Gedichtes am Platze, keineswegs aber bei der Einführung in die fremdsprachliche Lectüre. Und wenn gar Bolis in der ersten Lectürstunde aus der vita Miltiadis, anstatt sich mit dem ersten, $1^1/_2$ Zeilen umfassenden kleinen Sätzchen zu begnügen, gleich fünf Zeilen vorliest und sogleich die Angabe des Inhaltes durch die Schüler erwarten zu können glaubt, so muss ich, wenn ich nicht an meiner Eignung zum Schulmanne verzweifeln soll, sagen: „Mir fehlt der Glaube" (vgl. „Zeitschr. f. d. österr. Gymn.", 1898, S. 870). Das sind der Theorie zuliebe vorgeführte Kunststückchen, das ist keine dem Schulleben, das ganz anders aussieht, abgelauschte Lehrkunst. In einer Fußnote (a. a. O.) gibt Bolis allerdings zu, „dass bei diesem ersten Versuche die rohe Totalauffassung vielleicht weniger gelingen mag". In welcher Zeitabfolge er die a. a. O. sub 4 erwähnten Thätigkeiten der Schüler durchgeführt denkt, ist nicht recht klar. Keinesfalls aber darf das sinngemäße Lesen vor dem Construieren und Übersetzen stattfinden, da man nur etwas sinngemäß lesen kann, was man in allen seinen Einzelheiten sprachlich und inhaltlich verstanden hat.[1]) Die Behauptung Burckhards: „Als wenn das Lehren etwas wäre, das sich in Büchern lernen ließe, und nicht eine schöne Gabe der Natur und eine durch eigene Erfahrung und wechselnde Versuche zu erwerbende Kunst!" ist nur theilweise richtig. Wem die gütige Mutter Natur diese δόσις ὀλίγη τε φίλη τε des Unterrichtens verliehen hat, der muss wohl auch, wenn er sich vom Handwerker zum Künstler seines Berufes emporschwingen will, gymnasialpädagogische Bücher emsig studieren, um sich das seiner Individualität entsprechende Gute anzueignen und zu verwerten. Von der zwangsweisen Einführung „einer Wissenschaft des Lehrens an unseren Mittelschulen", von welcher

---

[1]) Vgl. Schiller, Handbuch der prakt. Päd., S. 426; Dettweiler, Didaktik und Methodik, S. 105 und 163; dagegen die „Instr." S. 54 (Pichler'sche Ausgabe).

Burckhard spricht, ist mir nichts bekannt geworden. Es müsste denn sein, dass ein Lehrer, welcher seine Didaxis selbstgefällig gegen alle äußeren Einflüsse abschließt, es schon als Druck und Zwang empfindet, wenn er auf einen Fortschritt der Methode, die doch auch nicht stillestehen kann, aufmerksam gemacht wird. (Vgl. den in der „N. Fr. Pr." vom 1. und 2. März 1899 als Feuilleton gedruckten, am 28. Februar 1899 im Cyklus der Damenakademie gehaltenen Vortrag Burckhards „Die Bildungswege für Mann und Frau".)

Übersichtlichere Gestaltung des Textbildes.

Die Überschriften und Randinhaltsangaben, die ich als „pädagogischen Missgriff" bezeichnet habe, vertheidigt Schiller in seinem „Handbuch" S. 426 fg. Auch R. Richter (Z. G. 1896, 712), O. Weißenfels (W. f. kl. Ph. 174), H. Ziemer („Jahresberichte" von Rethwisch, XII. Jahrg., 1897, VI. 61) treten für die übersichtlichere Gestaltung des Textbildes durch Inhaltsangaben, Seitenüberschriften oder Beischriften am Rande ein. Ebenso billigt Dettweiler („Didaktik und Methodik," S. 135) die fortlaufenden Inhaltsangaben am Rande. Die von ihm S. 160 so freudig begrüßten modernen pädagogischen Bestrebungen, den Nepos- und Caesar-Text mit äußerlichen Hilfen auszustatten, scheinen mir nur geeignet zu sein, den jungen Leser zu zerstreuen. Disposition oben, Inhaltsangaben seitlich, Hervorhebung des Wesentlichen durch gesperrten Druck, graphische Kennzeichnung der Reden, graphische Andeutung des Hauptsatzes — wohin soll er da zuerst blicken? Ist es denn nicht für den jungen Lateiner geistbildender, ohne diese todten Wegweiser und Meilensteine unter der verlässlichen Führung seines Lehrers den rechten Weg zum Ziele zu durchmessen? Dieser lebendige Wegweiser zeigt ihm nicht nur den Weg, sondern geht auch mit ihm, da er allein nicht gehen kann und soll, auch nicht mit den Druckerschwärzestützen.

Compositionen.

Zu meiner Bemerkung, dass die Compositionen von den Schülern nicht gefürchtet werden dürfen, dass sie, wenn ordentlich vorgearbeitet wird, auch gut ausfallen müssen, erlaube ich mir Schillers Ansicht hinzuzufügen, welcher S. 448 sagt, dass die Schularbeiten „weder Wirkung noch Bedeutung" haben, „wenn sie etwas anderes sind als sozusagen der Niederschlag der mündlichen Thätigkeit, die das *A* und *O* des einübenden Unterrichtes sein muss". Compositionen, welche „wahre Mustersammlungen von grammatischen Fußangeln" sind (Schiller, S. 435), kennzeichnen den engherzigen und unerfahrenen Lehrer.

Numeralia.

Wohl selten beachtet, aber sehr beachtenswert ist die Forderung Schillers S. 439, dass die Numeralia cardinalia schon

bei der Declination allmählich und nebenbei, mehr im Unterrichte als zuhause, täglich 3—5 mitgelernt werden. Wenn dies nicht geschieht, so tritt wegen des großen Memorierstoffes nothwendigerweise eine Pause in den Übersetzungsübungen ein. Dasselbe gilt auch von den griechischen Numeralien, wie ich seinerzeit in der „Österr. Mittelschule" dargelegt habe.

Hektographierter Text für Compositionen.

Für die äußere Technik der Schularbeiten soll es sich nach Schiller S. 447 empfehlen, die Texte anstatt des nutzlosen Dictierens gleich am Anfange der Stunde den Schülern hektographiert in die Hände zu geben. Sosehr sich diese Einrichtung mit Rücksicht auf die Entlastung des Lehrers, welcher dadurch der Correctur des Textes enthoben würde, empfehlen könnte, so ist sie doch nicht gutzuheißen, weil unseren Schülern, die erfahrungsgemäß auch noch in der III. und IV. Classe Fehler gegen die Orthographie machen, ein solches Dictat ganz nützlich ist. In den oberen Classen sollte die Vorlegung des hektographierten Textes statthaft sein.

Erst „Themistocles", dann „Miltiades".

Aus Gründen der Concentration, damit nämlich die Lectüre für die griechische und römische Geschichte fruchtbar gemacht werden könne, verlangt Schiller S. 454, dass „Miltiades" den Anfang, „Hannibal" den Schluss der Nepos-Lectüre bilde. Höher als diese Concentration steht mir die didaktische Nothwendigkeit, in den Schülern die Lust zum Lesen durch eine nicht zu schwierige Anfangslectüre zu wecken. Während nämlich die ersten 54 Zeilen der vita Themistoclis in der ed. Schmidt-Gehlen-Golling ziemlich leicht geschrieben sind, kommt der Schüler gleich in den ersten 22 Zeilen der vita Miltiadis von Schwierigkeit zu Schwierigkeit. Ich erinnere nur an „*quā copias traduceret*", an „*quibus singulis — imperia*", an „*sic enim facillime — relinqueretur*", an die darauf folgende, 5½ Zeilen umfassende und die bald darauf folgende, wegen „*ipsis*" und „*ipsorum*" noch schwierigere *oratio obliqua*. Wenn man sich nicht entschließen kann, durch Streichung des Schwierigen in der vita Miltiadis, was ich im verflossenen Schuljahre trotz des Anfanges mit „Themistocles" gethan habe, den Text den Schülern lesbarer zu machen, so kann sich „Miltiades" als Anfangslectüre nicht empfehlen.

Lehrproben.

Da ich mir in meinem Referate über die Lehrproben, weil sie selten der Wirklichkeit entsprechen, ein minder glimpfliches Urtheil zu fällen erlaubt habe, so will ich einen Satz von Dr. Julius Rothfuchs anführen, der umso beachtenswerter erscheint, als er die Lehrproben „Ideale" nennt, nach welchen „sich die Unterrichtskunst bilden kann". Er sagt in seinen

„Bekenntnissen" (S. 14, Fußnote 1) Folgendes: „In manchen jener Lehrproben ist die Kunst des Lehrers bewundernswert, die der Schüler aber doch auch verwunderlich. Dass Schüler so antworten und eine solche Fülle des Stoffes — der ihnen doch nicht bloß vorgesagt wird? — in ein bis zwei Stunden geistig verarbeiten können, wie es in manchen Lehrproben den Anschein hat, dürfte in der Praxis des Unterrichtes schwerlich Bestätigung finden. Mir sind in nunmehr 31 Jahren Schüler immer eine große Seltenheit gewesen, die so zielbewusst antworten, wie der Lehrer sie fragt, die ebenso formal- und normalstufenmäßig gehen, wie dieser sie lenkt. Ich habe daher meine Ziele nur mit viel Behinderung erreicht und möchte der Ansicht sein, dass manche jener Proben Idealbilder sind." Da scheinen mir die Wirklichkeitsbilder „von anmuthender Naturtreue", welche Lattmann in einer Reihe stenographierter Lehrstunden der I. Classe gegeben hat, für den jungen Lehrer weit instructiver zu sein als diese „Cabinetsstücke für die Kunst des Unterrichtes" (vgl. Rothfuchs a. a. O. S. 15, „Lehrproben und Lehrgänge," Heft 8). Die von Rothfuchs geforderte Fähigkeit des Lehrers zu freier Bewegung ist unerlässlich, wenn der im voraus ausgedachte Plan nicht an den unerwarteten, „dummklugen" Antworten der Schüler scheitern soll. Diese „überraschenden Antworten" der Schüler, die ganz unberechenbar sind, nöthigen den erfahrenen Lehrer, seinen Plan nicht engherzig in einzelnen Zügen im vorhinein festzulegen, sondern sich nur „mit einer gewissen Freiheit Richtlinien abzustecken"; denn der Lehrer wird, wie Rothfuchs (S. 18) in launiger Weise sagt, „vom Schüler einfach geworfen, manchmal *fugatus*, hoffentlich nur selten *fusus*, niemals *confusus!*" Die Unterrichtskunst besteht demnach nicht in der künstlichen Darstellung eines Unterrichtsbildes, das nicht naturgetreu ist, sondern in der Kunst, den in großen Richtlinien vorbereiteten Plan im Bedürfnisfalle abzuändern. Und wenn Rothfuchs (S. 19) zu folgendem Ergebnisse kommt: „Gut ist die Vorbereitung nur dann, wenn sie für das Unterrichtsverfahren Richtlinien absteckt, es also im allgemeinen lenkt, aber im einzelnen doch nicht bindet", so ist hiemit auch das treffendste Urtheil über den Wert der Lehrproben gefällt; denn man liest in diesen immer nur von den formal- und normalstufenmäßigen, niemals aber von den überraschenden und ablenkenden Antworten der Schüler.

Lateinquadriennium.

Der Lateinlehrer soll seine Schüler von der I. bis zur IV. Classe führen. Wenn wir auch von dem so wertvollen *pretium affectionis*, das sich in diesem Falle bei dem Lehrer einstellen muss, absehen, so stehen doch Lehrer und Schüler, wenn der Wechsel schon in oder nach der III. Classe stattfindet, lange Zeit einander fremd gegenüber. Selbst wenn

der Lehrer im Elementarunterrichte reiche Erfahrungen gemacht hat, fehlt es doch an der Kenntnis der richtigen Voraussetzungen für das richtige Einsetzen. Es ist unglaublich, wie gewaltig oft das Urtheil des Lehrers über eine neu übernommene Classe zu Beginn des Schuljahres von seinem nach einigen Monaten gefällten abweicht. Man möchte beinahe glauben, er habe binnen wenigen Monaten wahre pädagogisch-didaktische Wunder gewirkt, während er in dieser Zeit thatsächlich nur die richtigen Bedingungen für die Fortsetzung des Unterrichtes gefunden hat. Rothfuchs fordert in seinen „Bekenntnissen" (S. 138 fg.) ein durch keinen Lehrerwechsel unterbrochenes elementares Lateintriennium. Es sei hier ein Wunsch ausgesprochen, den unsere Directoren nicht immer, ja, ich glaube nicht fehlzugehen, wenn ich behaupte, ziemlich selten berücksichtigen. Mit dem ebenso außerordentlich schwierigen wie wichtigen lateinischen Elementarunterrichte sind nicht junge, im besten Falle theoretisch gebildete Supplenten und Lehrer, sondern tüchtige und erfahrene Lehrer zu betrauen, weil auf dieser Stufe der Mangel an methodischer Durchbildung viel schlimmere Folgen hat als auf der höheren. Nach Rothfuchs (a. a. O.) stellen daher unsere kleinen Latinisten die ebenso richtige wie wichtige Forderung, dass sie von dem geschicktesten Lehrer unterrichtet werden, und die Betrauung mit dem lateinischen Elementarunterrichte soll von jedem tüchtigen und erfahrenen Lehrer als Auszeichnung angesehen werden.

Extemporieren.

Den Beginn des unvorbereiteten mündlichen Übersetzens, dessen regelmäßige Übung bei sorgfältiger Auswahl leichter Stellen ich schon im 2. Semester der III. Classe für nützlich erachte, verlegt Schiller S. 460 in die V. Classe, lehnt aber mit Recht in Übereinstimmung mit Jäger das an Flüchtigkeit gewöhnende cursorische Lesen ab. Ich habe schon im 8. Jahrgange der „Österr. Mittelschule" (3. Heft) auf Grund eigener Erfahrung als Schüler und Lehrer für das Griechische die Forderung gestellt, dass Übungen im Extemporieren regelmäßig vorzunehmen seien und von der VI. Classe an auch auf die in den früheren Schuljahren gelesenen Autoren die gebürende Rücksicht zu nehmen sei. Die neuen preußischen Lehrpläne von 1892, welche von der III. bis zur IX. Classe „fleißige" oder „regelmäßige" Übungen im Extemporieren fordern, haben dieser wichtigen Einrichtung zu ihrem Rechte verholfen. Rothfuchs verlegt den Beginn derselben, weil das Construieren eine „Vor- und Hilfswissenschaft" für das Extemporieren ist, in die IV. Classe („Beiträge," S. 84, § 36). Wohl mit Unrecht; denn das Construieren wird gleich vom Anfange der I. Classe an methodisch geübt, und es kann demnach dem Extemporieren im 2. Semester der III. Classe nichts im Wege stehen. Und in der That findet sich im

Widerspruche zu der eben angeführten Stelle in demselben Buche S. 128, § 59 — offenbar liegt ein Versehen des Verfassers vor — die Forderung, dass mit dem Extemporieren schon im zweiten Halbjahre der III. Classe anzufangen sei. Wenn man als Schüler und später als Lehrer in einem concreten Falle Erfahrungen sammelt, welche sich allmählich zu unverrückbarer Überzeugung verdichten, dann ist es eine wahre Herzensfreude, seine eigenen Gedanken bei einem anderen wiederzufinden. So ergieng es mir mit meinen Gedanken über das Extemporieren, da ich bei der Ausarbeitung meines Referates über den griechischen Unterricht Rothfuchs' „Beiträge" nicht gelesen hatte. Wer von der Nothwendigkeit und Unerlässlichkeit des regelmäßigen mündlichen Extemporierens noch nicht überzeugt ist, der lese in dem erwähnten Buche die §§ 33—41 (S. 80—95), in welchen vom rein empirischen sowie vom psychologischen Standpunkte die Extemporefrage in überzeugungs- und geistvoller Weise beleuchtet wird. Auch Rothfuchs ist gleich mir — *si parva licet componere magnis* — durch seine Erfahrungen als Schüler und Lehrer zu seiner „Überzeugung" vorgedrungen. Man mag die Schul- und Privatlectüre in noch so großem Umfange betreiben, in noch so hohem Grade schätzen, jene Eigenschaften, die zum Extemporieren befähigen, bietet sie nicht. Extemporieren lernt man eben nur durch regelmäßige Übungen im Extemporieren, und das von Rothfuchs angeführte Citat *„saltando disces saltare, equitare equitando"* findet für die Extemporefrage seine sinngemäße Anwendung. Besonders beachtenswert ist die gelungene Widerlegung der bis zum Überdrusse wiederholten Einwendungen in § 41 (S. 93 ff.).

Zur Frage des Lehrermangels an Mittelschulen.

Vortrag, gehalten in der „Bukowiner Mittelschule" am 4. November 1899 von Prof. Dr. **Anton Polaschek.**

Wir stehen mitten drin im drückenden Lehrermangel. Das lässt sich leider nicht mehr verhüllen. Es wird einem recht bange um die Zukunft unseres Standes, der sich durch schwere Arbeit in den letzten Decennien so wacker emporgearbeitet hat. Wie haben sich doch die Verhältnisse geändert! Noch in den Achtziger-Jahren, wie viel Supplenten waren da oft mit nur drei Stunden beschäftigt, und sie waren froh! Wie viele giengen aber „spazieren"? Und jetzt? Die Mittelschuldirectoren könnten von wahren Hetzjagden erzählen, die sie zu Beginn des Schuljahres nach ungeprüften Supplenten abhalten müssen, nicht immer mit Erfolg, was natürlich ist. Der ungeprüfte Lehramtscandidat muss, sofern ihm an seiner Zukunft gelegen ist, trachten, mit seiner Prüfung fertig zu werden. Tritt er aber vor dem Examen ins Amt, dann bezahlt er diese seine Bereitwilligkeit mit einem, gewöhnlich aber mehreren Jahren, die sich später besonders in seinen materiellen Bezügen schwer fühlbar machen. Zwei Herren zugleich kann er ja nicht dienen. Tritt er aber in die Schulpraxis ein, dann hat er, wenn er es mit seinem künftigen Berufe ernst nimmt — und das liegt in seinem eigensten Interesse — soviel zu thun, dass er für die Prüfung nicht hinreichend und an einer überfüllten Anstalt überhaupt gar nicht arbeiten kann. Und so sehe ich die Zeiten wieder kommen, die schon einmal da waren, dass solche bedauernswerte Männer auch zehn Jahre und darüber ohne Prüfung supplieren werden. Das sind ungesunde Verhältnisse. Und sie drohen noch schlimmer zu werden. Denn der Lehrermangel ist bereits soweit gediehen, dass auch ungeprüfte Supplenten nicht mehr zu haben sind. Die weitere Folge ist aber die, dass besonders an stark besuchten Anstalten Classenungeheuer mit bis über 60, 70, ja 80 Schülern bestehen bleiben müssen — man besehe sich nur die Anstalten in der Bukowina — und dass die beschäftigten Lehrpersonen mit einer Stundenzahl bedacht erscheinen, die weit über das zulässige Maximum hinausreicht. Und diese Belastung trifft in gleicher Weise den jüngeren wie den älteren Lehrer, und doch sollte der Dienst des letzteren mit zunehmendem Alter wenigstens nicht erschwert werden. Von der Rückwirkung auf den Unterrichtserfolg will ich hier gar nicht reden, das gäbe ein eigenes Capitel. Dass er sich im naturgemäßen Sinken des Unterrichtsniveaus

weisen muss, dafür sorgt trotz aufreibendster Arbeit die geringere und in der Regel zu spät in ihren Erfolgen sich einstellende Möglichkeit der Individualisierung der Schüler durch den Lehrer, die vor allem einen günstigen Lehrerfolg sichert, die Unmöglichkeit, die wissenschaftliche Mitarbeit der Schüler so oft als nöthig zu controlieren, ein Übelstand, der den Schüler oft genug verleitet, nur für die leicht ausrechenbare Zeit der Prüfung sich bereit zu halten, die bei dem engen Beisammensitzen der Schüler gar oft fast zur Unmöglichkeit gesteigerte selbständige Anfertigung der Schularbeiten[1]) u. a. Diese Übelstände werden allerdings solange bestehen, als die Überfüllung der Classen nicht behoben werden kann. Eine Möglichkeit, sie theilweise gesunden zu lassen, könnte höchstens darin erblickt werden, dass die den Unterrichtserfolg controlierenden Behörden, die ja mit unter diesen Übelständen leiden, die Möglichkeit hätten, die diesbezüglichen, den normalen Verhältnissen angepassten Vorschriften solchen abnormen Zuständen gemäß auch zu handhaben.

Um aber wieder auf die Lehrer zu sprechen zu kommen, eine Reaction kann da meines Erachtens nicht ausbleiben. Namentlich der in so übervölkerten Classen beschäftigte Lehrer der Sprachen wird durch die Last der Correcturen, die er doch nicht anders als gewissenhaft machen kann und darf, geradezu erdrückt. Wo bleibt die Zeit zu seiner wissenschaftlichen Fortbildung, wo die Zeit, in der er sozusagen auch ein Mensch sein darf, zu geschweigen von den Pflichten, die er etwa als Familienoberhaupt hat? Hat denn die Familie nicht auch gewisse Rechte an ihn?

Gegen die Überbürdung der Jugend seitens der Schule — von der eigentlichen Überbürdung durch das Elternhaus will ich nicht weiter sprechen, sie ist bekannt — trifft die Schulverwaltung selbst Obsorge, wer nimmt sich aber oder vielmehr wer kann sich der überbürdeten Lehrer annehmen? Wie sieht es denn an solchen Anstalten aus, wenn erkrankte Lehrpersonen zu supplieren sind?

Das sind düstere Bilder, umso düsterer, als der Zulauf zu den Mittelschulen von Jahr zu Jahr größer wird, und als auch naturgemäß Neugründungen von Schulen erfolgen und erfolgen müssen.

Dass es so kommen musste, war längst vorauszusehen. Ich habe davon in meinem am VI. deutsch-österreichischen Mittelschultage in Wien gehaltenen Vortrage über die „Reform der Prüfungen für Candidaten des Mittelschullehramtes" gesprochen (vgl. diese Zeitschr. XI, 147 ff.), worauf ich die Leser wohl verweisen darf. Die von mir dort vorgeschlagenen Mittel waren zunächst im allgemeinen Hebung der materiellen und socialen Lage des

[1]) Über einige Heilmittel sprach ich mich aus in meinen „Beiträgen zur Unterrichtspraxis in der Philologie" Z. f. ö. G. 1899, S. 808 ff., bes. 811 f.

Mittelschullehrstandes, Theilung der an sich schwierigen Prüfung und Schaffung einer Lehrerkategorie mit einer geringeren *venia docendi*. Die letztere Forderung fand zu meinem Bedauern weder bei den Vertretern der Hoch- noch denen der Mittelschulen Anklang.

Unsere materielle Lage hat sich — das muss unter allen Umständen mit großem Danke anerkannt werden — seit dem Inkrafttreten der Gehaltsgesetze wesentlich günstiger gestaltet, freilich ein Stachel ist geblieben, der seither nur noch fühlbarer geworden ist, ich meine der Unterschied zwischen den Bezügen der Mittelschul- und der Gewerbeschullehrer. Die „Bukowiner Mittelschule", an deren Spitze zu stehen ich seit mehreren Jahren die Ehre habe, hat seinerzeit nachdrücklich ihre Stimme für die grundsätzliche Gleichstellung beider Lehrerkategorien erhoben. Damit war ja noch nicht gesagt, dass man besonders tüchtigen Praktikern, um sie für die Schulcarrière zu gewinnen, nicht gewisse Ausnahmsgehalte hätte bewilligen können, abgesehen davon, dass sich gerade die an den Gewerbeschulen wirkenden Ingenieure und Architekten schon kraft ihrer Stellung eines Nebenverdienstes erfreuen, wovon wir anderen Mittelschullehrer gar nicht zu träumen wagen.

Diese Forderung war aber damals umso schwerer zu vertreten, als die Mittelschulvereine den schweren Kampf zu führen hatten für die Beseitigung der Gehaltsansätze zur Schaffung von Lehrern und Directoren erster und zweiter Güte. Die Collegen, die außerhalb der Vereine stehen, die wissen wohl nicht viel von den schweren Arbeiten der Vereine in jener Zeit im Interesse unseres Standes. Jetzt da die Sache vorbei ist, muss man so oft Stimmen hören, wie es hätte gemacht werden sollen, und wie die Vereine ihre Pflicht nicht gethan hätten. Bedauerlich bleibt dabei, dass auf diese Art unsere Vereine, unsere wichtigsten Stätten des freien Wortes, Stätten, wo wir selbst an der Besserung und Ausgestaltung unserer Schul- und unserer Standesverhältnisse arbeiten können, dass gerade die in ihrer Wirksamkeit untergraben werden. Über die offenen und versteckten Anfeindungen unserer Mittelschulvereine, die doch nur Ersprießliches leisten können, wenn ihnen recht viele Amtsgenossen angehören und ihnen ihr Können und Wissen und ihre Arbeitskräfte widmen, wäre manch ein kräftig Wörtlein zu sagen. Man pflegt da in der Regel die Personen mit der Sache zu verwechseln, und das ist eben bedauerlich. Doch ich will nicht zusehr abschweifen.

Die Gehaltsfrage, um wieder auf sie zu sprechen zu kommen, ist freilich, seitdem die bekannten Gesetze endlich in Kraft getreten sind, für den Staat gelöst, ob aber für unseren Stand? Ich zweifle, solange der oben berührte Unterschied, der schließlich keinen greifbaren Untergrund hat, bestehen bleibt. Gibt es doch an unseren Gewerbeschulen und den mit ihnen verbundenen Handelsschulen Lehrer, die — ab-

gesehen von den Praktikern — dieselbe *venia docendi* haben wie wir, daneben aber auch solche, die nicht einmal eine Hochschulbildung, geschweige denn eine den unsrigen gleichwertige wissenschaftliche Prüfung nachzuweisen imstande sind. Und trotzdem die Begünstigung der Gehaltserhöhung im Falle der Versetzung in die höhere Rangsclasse. Ich glaube, hier würde eine Gleichstellung mehr bedeuten als ein bloßes Zufriedenstellen der bisher benachtheiligten Mittelschullehrer, sie würde unseren Stand ganz gewiss so begehrenswert machen, dass der Candidatenmangel bald behoben wäre.

Die Prüfungsfrage wurde auch erst geregelt. An die Änderung der Vorschriften in dem von mir angedeuteten Sinne ist auch schon deswegen nicht zu denken, weil man naturgemäß erst die praktischen Erfolge wird abwarten wollen, obwohl ich es mir trotzdem nicht versagen kann, hier gewissermaßen ein Illustrationsfactum einzuschalten. Fragte da ein hiesiger hochgeschätzter Hochschullehrer mehrere Inscriptionsneulinge, warum sie denn nicht lieber Philosophie statt Jus studierten. Antwort: „Die Prüfungen in der Philosophie sind uns im Verhältnisse zu den juristischen viel zu schwer.“ Das ist wohl auch kein Beispiel für den so oft vorausgesetzten Idealismus unserer vor der Berufswahl stehenden Jugend, wie ihn z. B. Süss in Bekämpfung meiner Vorschläge am genannten VI. Mittelschultage (s. „Österr. Ms.“ 1897, 267) als ausschlaggebend für die Wahl des Lehrberufes hingestellt hat.

Neben der Gehaltsausgleichung wäre aber, wie ich glaube, ein hauptsächliches Mittel, die Hörsäle der philosophischen Facultät zu füllen, die Verbesserung der Avancementsverhältnisse und Schaffung anderweitiger dotierter Stellen.

Die Eigenartigkeit unserer sprachlichen Verhältnisse bringt es eben mit sich, dass unter Umständen nicht mehr die bloße Tüchtigkeit im Lehrfache genügt, um Director oder Landes-Schulinspector zu werden. Kenntnis der Landessprachen spielt hier — das bildet sich in der Praxis immer mehr aus — eine ganz wesentliche Rolle. Es ist daher nur folgerichtig, dass die Lehrer, die einer zweiten Landessprache nicht mächtig sind, von diesem Avancement zum größten Theile ausgeschlossen sind. Und doch sollte diesen Männern ein solcher Geburtsfehler, der nicht so leicht, als man gemeiniglich glauben möchte, zu reparieren ist, nicht zum Fluche werden, an dem sie bis zum Schlusse ihrer Dienstzeit zu tragen hätten. Ihnen sollte doch wohl auch, sofern sie ihre Berufspflichten in jeder Hinsicht erfüllen und vielleicht auch ein Mehr leisten, indem sie sich auf fachwissenschaftlichem und schulpädagogischem Gebiete mit Erfolg bethätigen, ein Lohn, ein äußeres Anerkennungszeichen ihrer Arbeit winken. Nicht dünkelhaftes Banausenthum darf man in diesem Wunsche erblicken, man darf auch nicht ein Selbstgenügen im selbstgewählten heiligen Berufe nur vom Lehrer verlangen, er ist ebenso ein Mensch mit demselben

Wollen und Streben wie seine anderen Mitmenschen in anderen Berufsarten. In die Pension einrechenbare Personalzulagen sind seit den neuen Gehaltsgesetzen abgeschafft. Diese Auszeichnung entfällt also. Bleibt also nach den geltenden Normen nur die Beförderung in die höheren Rangsclassen übrig. Die Erreichung der VIII. Rangsclasse gehört zwar nicht mehr Utopien an, sie allein thut es aber nicht. Das, was Beamte ohne Hochschulbildung auch erreichen können, lockt niemand mehr. Das hindert freilich nicht, dass wir trotzdem unserem ganz besonderen Danke an die hohe Unterrichtsverwaltung Ausdruck geben, die mit dieser Art der Beförderung nicht mehr kargt, ja durch die Einrechnung der Supplentenjahre bis zu drei Jahren wird auch hier ein schwer gefühltes Unrecht an altgedienten Supplenten wenigstens theilweise gutgemacht.

Was uns aber noth thut, das ist die Möglichkeit, dass jeder von uns in absehbarer Zeit wenigstens die VII. Rangsclasse erreicht. Ich sage ganz ausdrücklich jeder von uns. Es sollte also die Verleihung dieser Rangsclasse nicht als Auszeichnung gelten — sie ist es ja auch thatsächlich nicht, wenn man sie erst nach 20 Jahren definitiver Dienstzeit überhaupt erreichen kann —, sondern es sollte das einfach nur eine höhere, im geregelten Dienst- und Vorrückungswege erreichbare Stufe sein. Sie kann nur dann als Auszeichnung wirken, wenn sie vor der Zeit erreicht wird, sonst aber nicht. Für besonders anerkennungswerte Leistungen gibt es übrigens auch im Lehrfache Auszeichnungsmöglichkeiten. Neben Ordenszeichen sind es gewisse Titel, als Schulrath, etwa auch Oberschulrath, ganz abgesehen davon, dass anderweitige Titel geschaffen werden könnten.

Nun ist gewiss auch bezüglich der VII. Rangsclasse in allerneuester Zeit eine ganz bedeutende Besserung eingetreten. Der October 1899 brachte 230 Beförderungen. Doch was bedeutet das gegenüber einem Status von rund 5000? Und die Bilanz wird noch ungünstiger, wenn man diese Ernennungen nach den Personen durchsieht. Da gibt es recht viele alte Herren, längst ausgediente oder dem Ausdienen sehr nahe, nur wenige, bei denen man vermuthen könnte, sie hätten auf Grund ihrer Verdienste um ihren Dienst die Rangsclassenerhöhung als Auszeichnung erhalten, wie das ja im Gesetze vorgesehen ist. Und doch kann man nicht annehmen, dass die große Zahl derer, die das vierte Quinquennium erreicht haben und daher berechtigt wären, diese Beförderung zu erwarten, als noch nicht oder überhaupt nicht reif für diese Auszeichnung anzusehen wären. Das wäre ein schreckliches Armutszeugnis für die Tüchtigkeit unseres Standes. Der Grund für ihre Nichtbeförderung wird gewiss in finanziellen Schwierigkeiten liegen.[1]) Und doch sollte gerade da im Interesse der Hebung unseres

---

[1]) Diese Vermuthung wird durch eine Notiz in der „Wiener Zeitung" vom 5. November 1899 bestätigt. Anmerkung der Redaction.

Standes, im Interesse der Schule und des Lehrernachwuchses, in letzter Linie also im eigensten Interesse des Staates nicht gespart werden. Handelt es sich doch bei den jetzt geltenden Normen nur um das Mehr an Activitätszulagen. Die Zurückhaltung wäre begreiflich, ja vielleicht gerechtfertigt, wenn mit dieser Auszeichnung auch eine Erhöhung des Grundgehaltes, wie bei den Gewerbeschullehrern bezüglich der VIII. Rangsclasse, verbunden wäre. Das ist aber bisher, sosehr es zu wünschen wäre, nicht der Fall. Würde aber diese Zurückhaltung entfallen, dann erst wäre eine annähernde Ausgleichung mit dem Avancement der Juristen etwa beim Gerichte oder bei der Finanz theilweise erreicht. Wir müssten unter solchen Verhältnissen nicht erst auf einen Nachwuchs warten, bis alle anderen Berufe überfüllt wären.

Ich glaube, wie ich das schon oben andeutete, nämlich nicht mehr daran, dass der Abiturient bei der Wahl seines Brotstudiums sich nur vom Zuge seines Herzens leiten lässt und das Studium wählt, wozu ihn sein innerer Drang nöthigt. Hier greifen gewöhnlich die Eltern oder die verantwortlichen Berather, denen die Sorge für die Zukunft der jungen Leute am Herzen liegen muss, ein. Der Besuch der einzelnen Facultäten spricht eine beredte Sprache, so beredt, dass man ruhig sagen kann, es ist eine leere Phrase, die jeder Erfahrung widerspricht, wenn man behauptet, dass für die Berufswahl lediglich die ideale Begeisterung für ein Fach entscheidend sei. Wollten die juridischen Facultäten warten, bis die ideale Begeisterung für die Juristerei ihre Hallen füllte, dann ist tausend gegen eins zu wetten, dass ihre Lehrsäle noch leerer stünden als heute die philosophischen. Der Grund für die Frequenz liegt ganz anderswo, er liegt im Avancement, er liegt in der Möglichkeit, als Jurist die höchsten Stellen im Staate erlangen zu können. Das reizt, das lockt; denn der Staat braucht den Juristen in allen Zweigen der Verwaltung. Die Aussichten sind immer günstig, weil es der Verwaltungszweige viele gibt und weil, abgesehen von den höchsten Posten, den Ministern, die zumeist auch den Juristen vorbehalten sind, die besten Köpfe die IV. und III. Rangsclasse erreichen können.

Wie ganz anders steht es mit den Philosophen! Wahr ist es, dass, wenn nur die innere Neigung, die Begeisterung für ein Fach bei der Wahl des Universitätsstudiums maßgebend wäre, es um die Frequenz der philosophischen Facultäten gut bestellt wäre. Denn der angehende Universitätshörer bringt in der Regel schon vom Gymnasium her eine entschiedene Vorliebe für irgend ein philosophisches Fach mit, und käme es da bloß auf den Wettkampf der Neigungen an, würden fast alle tüchtigen Köpfe Philosophen, die wenigsten Juristen. Aber hier gibt es eine Menge Dinge, die abschreckend wirken. Die schwierigen, einen intensiven Fleiß und unverdrossene Ausdauer erfordernden Studien, die langausgedehnten, schwierigen

und die Anspannung aller Kräfte erfordernden Prüfungen, die einseitige Verwendung in einem eng begrenzten wissenschaftlichen Gebiete und daraus folgend die stets drohende Stockung des Fortkommens und endlich die geringe Carrière. Tüchtige Rechnungsbeamte ohne akademische Bildung haben die Möglichkeit, die V. Rangsclasse zu erreichen. Ihnen stehen die obersten Rechnungshöfe offen. Wie viele Philosophen stehen heute in der V. oder einer höheren Rangsclasse? Die fünf Finger einer Hand wiesen wohl eine größere Zahl. Wir zählen nur 51 Stellen der zweiten Instanz in der VI. Rangsclasse (Landes-Schulinspectoren)[1]) bei einem Status von rund 5000 Mitgliedern des Mittelschullehrstandes. Hier muss also ganz naturgemäß die Sorge der Eltern um die Zukunft ihrer Söhne eingreifen, nur zu oft gegen deren Willen und Neigung. Die Söhne der Landes-Schulinspectoren werden Juristen, die der Directoren auch, die der Professoren auch. Wie viele der heutigen Mittelschullehrer sind Söhne von Inspectoren, Directoren und Professoren? Wie viele Söhne höherer Beamten von der VII. Rangsclasse aufwärts? Ist das nicht bezeichnend? Zeigt das nicht, wo der Krebsschaden liegt?

Wohl ist die Phrase von der idealen Begeisterung für die Philosophie in dem Sinne wahr, dass fast ausschließlich nur ideale Begeisterung zum philosophischen Studium, zum Lehrerberufe führt, und das nur dann, wenn die jungen Männer den ungünstigen Verhältnissen ihr Auge verschließen und kein Vater, kein verständiger Berather sich findet, der es dem jungen Manne öffnet. Hier also ist der Hebel anzusetzen. Der Stand muss anstrebenswert gemacht werden, so dass er die aufgewandte Mühe lohnt. Er muss in seinem äußeren Ansehen und seinen Aussichten dem der Juristen gleichgestellt werden, er muss dem Ehrgeize und dem Thätigkeitstriebe dieselben Aussichten eröffnen wie dieser, und dann, aber nur dann werden sich auch die Hallen der Philosophie von selbst füllen.

Anzustreben wäre also vor allem, wie schon gesagt, Schaffung neuer, mit einem Avancement oder einer Dotierung verbundener Stellen.

Man zeihe mich nicht eines Widerspruches, der für den ersten Anblick in der Vermehrung der Stellen und dem augenblicklichen Lehrermangel liegt. Er ist nur scheinbar. Für die besser dotierten Stellen wird man immer hinreichend viel Candidaten haben, die Möglichkeit aber, sie zu erreichen, wird neue Kräfte unserem Berufe zuführen. Schwierigkeiten ergäben sich nur für den Anfang. Dass sie nicht unüberwindlich sind, zeigt die analoge Erscheinung bei den Gerichtsbeamten.

Es fragt sich nun, was das für Stellen wären.

Sie ergeben sich von selbst, wenn die Schule den Schulmännern gegeben wird, wenn sie autonomisiert

[1]) Seither wurden im November des Jahres 1899 auch 57 Directoren in die VI. Rangsclasse versetzt. Anmerkung der Redaction.

wird. Das wäre eine große Errungenschaft, die allen zugute käme, den Lehrern und den Schülern und dem Schulwesen überhaupt. Nur der Fachmann, der das ganze Schulgetriebe kennt, es vielleicht von der elementarsten Stufe an durchgemacht hat, nur der würde in Schul- oder Erziehungsfragen zu Worte kommen, er hätte in den oft so einschneidenden Personal- und Organisationsfragen auf dem Schulgebiete zu entscheiden.

Wie die Sache durchzuführen wäre, hiefür einige wenn auch kurz hingeworfene Gedanken, ohne dass damit natürlich auf Vollständigkeit Anspruch erhoben würde.

Zunächst müsste der eigentliche Schuldienst von der Schulverwaltung getrennt werden. Der erstere wäre also den Philosophen, wie natürlich, die letztere den Juristen vorzubehalten. Analogien sind vorhanden. Beim Militär wird der eigentliche Dienst vom Officier, die Verwaltung von einem eigenen Militärbeamtenstande besorgt. Bei der Geistlichkeit ist es ähnlich. Die Cultusbehörden haben die Verwaltung, die Ausübung der geistlichen Functionen steht nur den geistlichen Würdenträgern zu. Und so wäre auch auf dem Gebiete der Schule der Dienst, also Unterricht und Erziehung und die Angelegenheiten des Lehrpersonales u. s. w. selbständig zu gestalten, während sich die Verwaltung den Bedürfnissen des Dienstes anzubequemen hätte. Was also z. B. an den Universitäten Sache des Senates ist, das sollte an den Mittelschulen Sache der leitenden Schulmänner in den Unterrichtsbehörden aller Instanzen sein, nicht wie bisher bloß in der ersten Instanz. Ähnliches besteht draußen im Reiche, wo Unterrichtsdirectoren an der Spitze besonderer Sectionen im Ministerium bestehen. Gesetzlich ist das in dem Schulaufsichtsgesetze angebahnt (§ 40 in der Bukowina), wo der unmittelbare Einfluss auf die Schule den Landes-Schulinspectoren ausdrücklich und ausschließlich zugesprochen wird. Das Schulaufsichtsgesetz bleibt aber bei den Landes-Schulinspectoren stehen wie der Organisationsentwurf bei den Directionen; es sollte also nunmehr auch auf der obersten Stufe, wo es ja praktisch bereits eingeführt ist, gesetzlich festgestellt werden.

Freilich müsste auch das Institut der Landes-Schulinspectoren erweitert, beziehungsweise neu organisiert werden. Dass die Inspectoren alle ohne Ausnahme mit den mannigfachsten Schreibgeschäften überbürdet sind, so dass sie ihrem eigentlichen Berufe entzogen werden, ist kein Geheimnis. Dieser Umstand allein schreit förmlich nach Vermehrung dieser Stellen. Überdies hat sich das Mittelschulwesen in den letzten Jahren machtvoll entwickelt, fast jedes Jahr bringt eine oder mehrere Neugründungen, und in manchen Kronländern hat auch die Vermehrung der Volksschulen ungeahnte Fortschritte gemacht. Das bringt für die Landesschulräthe neue Arbeitslasten. Man wolle also in diesem Wunsche nicht den Ruf nach Polizei sehen, als ob wir Schulmänner nur dann unseren Dienst pünktlich und gewissenhaft

versehen könnten, wenn wir uns jederzeit von den oft gar zu machtvoll eingreifenden Landes-Schulinspectoren beobachtet fühlten. Zu bedenken ist aber, dass dem Inspector thatsächlich die Überwachung des geregelten und gedeihlichen Unterrichtes in jeder Beziehung obliegt, und dass er unter den gegebenen Verhältnissen dieser seiner Hauptaufgabe nicht oder nur unvollkommen — wenigstens in manchen Kronländern — nachkommen kann. Eine Vermehrung der Stellen würde also nur eine Entlastung den Betheiligten bringen, nicht aber, wie man auf den ersten Blick argwöhnen könnte, eine Verschärfung der Schulaufsicht. Die wünschen wir uns gewiss nicht. Es kommt aber auch ein Weiteres hinzu. Ein Blick in den Schematismus zeigt uns, was alles die Inspectoren an unseren Anstalten beaufsichtigen müssen. Es sind oft genug alle Gegenstände der Mittelschule, in denen sie den Lehrgang und den Unterrichtserfolg zu beurtheilen haben. Und doch wissen wir seit Sokrates, dass man nicht alles wissen könne. Hier wäre anzusetzen. Es gibt eigene Religionsinspectoren, eigene Zeicheninspectoren, an Gewerbe- und Handelsschulen eigene Fachinspectoren und in der Bukowina eigene Inspectoren für den rumänischen und ruthenischen Sprachunterricht an den Volksschulen. Da liegt es denn nahe, auch für unsere Mittelschulen Ähnliches anzustreben. Entschließt man sich nicht, für die einzelnen Fachgruppen Landes-Schulinspectoren zu bestellen — das mag aus manchen Gründen nicht überall durchführbar sein —, so könnte doch nach der obigen Analogie einem Landes-Schulinspector, der z. B. Philologe ist, ohneweiters ein Fachinspector — etwa Schulrath der VII. oder Oberschulrath der VI. Rangsclasse — für die realen und einer für die technischen Fächer beigegeben werden. Auf diese Weise entstünde eine eigene Mittelschulabtheilung an den Landesstellen, die je nach der Zahl der Inspectoren und der Größe des betreffenden Kronlandes verschieden an Mitgliederzahl wäre. Man darf da nicht einwenden, das wäre ein schwerfälliger Apparat, weil er in manchen Kronländern, z. B. Böhmen und Galizien, gar zu viele Köpfe zählte. Durch Theilung nach sprachlichen oder geographischen Verhältnissen oder am einfachsten durch Bestellung der rangsältesten Schulräthe zu Referenten ließe sich eine Vereinfachung auch hier finden.

Neben der Mittelschulabtheilung bestünde dann eine eigene Volksschulabtheilung, die Volks- und Bürgerschulen und die den Volksschulen gleichgestellten Fachschulen umfassend, wenn man es nicht vorzieht, dort, wo es nothwendig ist, eigene Gewerbeschulsectionen einzurichten, von denen ich aber bei meinen Vorschlägen absehen will. Voraussetzung wäre hier Schaffung einer Zwischeninstanz zwischen den Bezirks- und den Landes-Schulinspectoren, beziehungsweise Autonomisierung der Bezirksschulräthe in unterrichtlicher und erziehlicher Beziehung.

Mehrere Schulbezirke von gleichen Verhältnissen — am häufigsten werden es sprachliche sein, oder Stadt- und Landbezirke — wären je einem Schulkreise in unterrichtlich-erziehlicher Beziehung zu unterstellen. An der Spitze des so entstandenen Kreisinspectorats oder Kreisunterrichtsrathes stünde ein Schulrath als Kreis-Schulinspector, der dann unmittelbar dem Landesschulrathe, beziehungsweise dem Landesunterrichtsrathe unterstehen würde. Selbstverständlich gebe es auch hier neben der unterrichtlichen die Verwaltungs-Abtheilung.

Die Ausgestaltung des bestehenden Landesschulrathes würde sich dann so stellen: I. Unterrichtssection, der eigentliche Landesunterrichtsrath unter Leitung eines Schulmannes in der V. Rangsclasse, der zugleich Stellvertreter des vorsitzenden Landeschefs ist (j. Vicepräsident des Landesschulrathes). II. Die Verwaltungssection. Beide Sectionen zerfielen *a*) in die Mittelschul-, *b*) die Volks-, allenfalls Bürgerschul- und *c*) die gewerbliche Abtheilung. Detailbestimmungen können hier nicht gegeben werden, die wären Sache der in jedem Kronlande eigens durchzuführenden Organisation.

Es ist natürlich, dass sich bei einer solchen Organisation der Landesschulräthe auch neue Stellen in der Centrale für die Philosophen ergeben würden. Die Landesunterrichtsräthe hätten im Unterrichtsministerium Schaffung von Referenten der V. Rangsclasse zur Folge, wenn man es nicht vorzöge, auch hier eine vollständige Neugruppierung vorzunehmen.

In Preußen ist z. B. im Ministerium eine Stelle des Directors der Unterrichtsabtheilung vorhanden, dem ein Stab beigegeben ist, darunter auch hervorragende Praktiker. In Württemberg besteht eine eigene Cultministerialabtheilung für Gelehrten- und Realschulen unter Vorsitz eines Directors (gewöhnlich eines Philologen), dem neben anderen Hilfskräften zwei philosophische und zwei realistische Oberstudienräthe beigegeben sind u. s. w. Dergleichen Stellen wären freilich nur wenigen Auserwählten zugänglich. Allein die Möglichkeit, sie zu erreichen, müsste die Wertschätzung unseres Standes ganz gewaltig erhöhen. Doch das nur nebenbei.

Um nun zu zeigen, wie sich die angedeutete Reorganisation auch durchführen ließe, wollen wir z. B. die Bukowina ins Auge fassen. Hier wären I. drei Kreisschulräthe zu errichten: *a)* Stadtschulkreis, *b)* rumänischer Schulkreis und *c)* ruthenischer Schulkreis, mit drei Kreisschulräthen an der Spitze und je einer Schreibkraft (Kanzlisten).

In den Wirkungskreis der einzelnen Kreise fiele: Inspection des Unterrichtes, Controle der Lehrverfassung, der Lehrbücher und Lehrmittel, der Qualification der Lehrer, des Schulbesuches, der Disciplinarmittel, der Bedürfnisse des Unterrichtes, der Thätigkeit der Bezirks-Schulinspectoren, Inspectorenconferenzen und Vorschläge hierüber u. s. w. Zu vergleichen wären die Kreis-Schulinspectoren in Preußen.

II. Landesunterrichtsrath.

Zusammensetzung: Vorsitzender Vicepräsident oder Hofrath. Gremium: Die Landes-Schulinspectoren (etwa 1 für deutsche, 1 für rumänische, 1 für ruthenische Anstalten), die Fachinspectoren, die Vertreter der Confessionen und die Mitglieder des Landesschulrathes aus dem Lehrstande.

Wirkungskreis: Organisation, Methode und Durchführung des Unterrichtes, Controle der Lehrpläne und ihrer Erfolge mit Rücksicht auf die pädagogische Literatur, Überwachung und Begutachtung der Lehrbücher und Lehrmittel, Qualification der Lehrer auf Grund der Inspectionsberichte der Landes-Schulinspectoren, Besetzungsvorschläge für Lehrer und Directoren, Controle der Kreis- und Bezirks-Schulinspectoren und der Kreisunterrichtsräthe, Directoren-, Bezirks-Schulinspectoren-, Kreis-Schulinspectoren- und Landes-Lehrer-Conferenzen, Leitung der Maturitäts- und Reifeprüfungen, Lehrbefähigungsprüfungen für Volks- und Bürgerschulen, Vertretung in den Lehramtsprüfungen für Mittelschulen, Disciplinarrath.

III. Landes-Schulverwaltungssection.

Zusammensetzung: Präses, Administrativreferent oder -Referenten, Vertreter des Landesausschusses, der Landeshauptstadt, der sonstigen Schulerhalter, Landes-Schulinspectoren, sofern ihr Wirkungskreis in Betracht kommt.

Wirkungskreis: Alle Schulverwaltungsangelegenheiten.

IV. Gemeinsame Sitzungen des Landesunterrichtsrathes und der Landes-Schulverwaltungssection.

Wirkungskreis: Alle sowohl den Unterricht als auch die Schulverwaltung gleichmäßig betreffenden Angelegenheiten, also Schulerrichtungen, Schulerweiterungen, Ernennung und Bestätigung der Präsentation von Volks- und Bürgerschullehrern u. s. w.

Im übrigen würde die Praxis eine strenge Abgrenzung der Thätigkeit der einzelnen Körperschaft von selbst bringen.

Soviel also über diese Reorganisation. Man könnte nun sagen — und die Skeptiker unter uns werden es gewiss thun —, das ist ein zu complicierter Apparat und daher schwer durchführbar. Das ist aber nur scheinbar. Man sehe nur: Bezirks-Schulinspectorat dem Kreis-Schulinspectorate unterstellt, dieses und das Mittelschulwesen dem Landesunterrichtsrathe und dieser dem Ministerium, eventuell dem „obersten Unterrichtsrath", etwa wie in Bayern unter dem Vorsitze des Ministers, beziehungsweise seines zu diesem Zwecke bestellten Stellvertreters. Die Competenzen sind also dieselben geblieben, nur sind sie ausgestaltet und den Persönlichkeiten anvertraut, die den natürlichen Anspruch darauf vermöge ihres Dienstganges haben. Und die ganz besonders Misstrauischen werden sagen, die Schaffung solcher neuen Stellen schafft gerade das, was wir nicht wollen, einen verschärften Bureaukratismus, der das Schulleben und den Lehrer mit erwürgt, und sie werden auf

uns Mittelschullehrer einen unheimlichen Druck üben, den wir doch auch nicht wollen. Das wäre freilich tief bedauerlich. Um solcher Aussichten willen wäre ich der erste, der meine Vorschläge als nicht gethan ansehen wollte. Ich glaube aber, dass auch Bedenken dieser Art nicht zutreffend sind. Man wolle nicht vergessen die Voraussetzung, von der ich ausgegangen bin, Trennung der Verwaltung vom Unterrichte. Dadurch ist die Personalienvermehrung aus unserem Stande von selbst gegeben, weil wir neue Verhältnisse schaffen. Der Druck wird also, wenn er vorhanden sein wird, gerade so groß sein, wie er jetzt ist, ja vielleicht nicht so groß, sitzen ja dann im Unterrichtsrathe Männer, die Fleisch von unserem Fleische sind, die also das Verständnis für unsere großen und kleinen Sorgen haben werden, weil sie sie selbst durchgemacht haben, Männer, bei denen nicht etwa die Nationalität oder Confession oder noch Schlimmeres gegebenenfalls die Entscheidung beeinflussen wird. Ich glaube, das ist ein Ziel, das gewiss erstrebenswert ist. Und der Bureaukratismus würde gerade eine Verschiebung dorthin erfahren, wohin er gehört, in die Verwaltung.

Eine weitere Besserung unserer Avancementsverhältnisse würde sich ferner in der Art ergeben, dass man an die Schaffung von, sagen wir Conrectoren oder zweiten Directoren an großen Anstalten gienge.

Es gibt Anstalten, die in allen sieben oder acht Classen kaum mehr Schüler zählen, oft sogar weniger als wir am Czernowitzer Obergymnasium in der I. Classe — heuer rund 190.

Daneben bestehen aber wahre Ungeheuer von Anstalten, die ein Director beim besten Willen aus rein physischen Gründen nicht nach allen Richtungen so leiten kann wie sein glücklicherer Amtscollege an kleineren Anstalten. Hier wäre eine Arbeitstheilung — ganz im Sinne unseres Zeitalters — am Platze. Der dem Director an einer solchen Anstalt zugewiesene Secretär thut es nicht, der ist bloß eine Schreibkraft. Ein solcher Director braucht aber eine Entlastung in seinen so vielfachen amtlichen Geschäften, von denen er seinem Mundanten nichts abtreten kann und darf.

Die Sache wäre nicht neu. Unser Schematismus zeigt zwei Directoren in Linz (der eine bereits gestorben) und am IV. Gymnasium in Lemberg sind acht Parallelclassen einem eigenen Leiter unterstellt.

Unumgänglich nothwendig wäre es aber, dass an solchen vollständigen Anstalten, an denen ein anderssprachiges Untergymnasium parallel läuft, für diese Parallelen ein eigener Leiter bestimmt würde. Bei uns in der Bukowina sind es die rumänischen und die ruthenischen Parallelen, in Galizien die ruthenischen, in Steiermark und Krain die slovenischen u. s. w. An einzelnen Anstalten ist das durchgeführt, es sollte aber grundsätzlich im Interesse der betreffenden Schulen selbst überall durchgeführt werden.

In Hochschulstädten ergibt sich ein Bethätigungsfeld für dazu geeignete Mittelschullehrer insofern, als sie als honorierte Docenten für praktische Pädagogik thätig sein könnten. Das wäre gewiss eine segensreichere Einrichtung, als wie sie jetzt besteht. Auf diese Weise könnte auch die praktische Unterweisung der Lehramtscandidaten in vielleicht neue Bahnen geleitet werden. Ich denke da an Uhlig in Heidelberg, an Hermann Schiller, an Director Kulczyński in Krakau, etwa auch an Ungarn. (Man vergleiche meinen obengenannten Vortrag S. 150 ff. und dazu die Erörterungen Huemers „Ö. Ms." 1897, S. 235.) Dergleichen würde gewiss auch zur Hebung des Ansehens des Mittelschullehrstandes beitragen.

Freilich, und auch das soll schließlich nicht verschwiegen werden, so manche Collegen mögen sich zu meinen Vorschlägen recht skeptisch verhalten. Sie werden vielleicht sagen, man gebe uns ein solches Einkommen, dass wir bei bescheidenen Ansprüchen auch mit Familie anständig durchkommen können, auf dass wir nicht bemüssigt sind, unser Leben und unsere Zeit, die der Schule und der Familie gehören, im jagenden Nebenerwerbe zu opfern, und gerne verzichten wir auf allen Rang sammt der Uniform. Man lasse uns in freier Selbstentfaltung lehren und erziehen und befreie uns von allem, dessen der Bureaukratismus zwar nicht entbehren kann, was aber mit Unterricht und Erziehung nichts zu thun hat, und dann wird die ideale Ungezwungenheit unserer Stellung von selbst zu einem mächtigen Magnete für den Nachwuchs werden.

Das wäre freilich schön. Allein auch unser Stand geht seinen unaufhaltsamen historischen Gang, und so wollen denn auch meine Vorschläge diesem Gange Rechnung tragen, indem sie den bestehenden Bau weiter auszugestalten suchen.

Ich eile zum Schlusse. Meine Ausführungen, wenn auch zumeist aphoristisch gehalten, dürften gezeigt haben, dass es noch so manches gibt, was anzustreben wäre, das unseren Stand begehrenswerter erscheinen lassen könnte, als es bisher der Fall zu sein scheint. Vor allem wäre zu wünschen, dass unsere Mittelschulvereine der Sache nähertreten möchten, weil viele Augen immer mehr sehen als zwei, und dass in erster und letzter Linie die berufenen Behörden unseren im Interesse der Schule gemachten Vorschlägen ein geneigtes Ohr leihen. Ihrer Beschlussfassung will ich somit nur folgenden einzigen Punkt unterbreiten:

„Die ‚Bukowiner Mittelschule' sieht in der vollständigen Gleichstellung der Gehaltsverhältnisse der Mittelschullehrer mit denen der Gewerbeschullehrer, in der Ausgestaltung des Avancements und der Schaffung neuer mit Avancement oder höherer Dotierung verbundenen Stellen die vorläufig sicheren Mittel, den herrschenden Lehrermangel zu beheben."

Vereinsnachrichten.

A. Sitzungsbericht des Vereines „Deutsche Mittelschule" in Prag.

(Mitgetheilt vom Obmanne Prof. Ant. Michalitschke.)

Fünfte Vollversammlung.

(27. Mai 1899.)

Die Versammlung galt der Besichtigung des „Belvederes" unter Führung des Herrn k. k. o. ö. Univ. Prof. Dr. J. Neuwirth. In ungemein fesselnder Weise wusste der Gelehrte das von jedem einzelnen oft gesehene Bauwerk zu einem äußerst interessanten Vordergrunde eines in meisterhaften Zügen gemalten Bildes zu machen, in welchem den Versammelten ein ganzes Gebiet der Geschichte der Kunst, wie auch des Lebens an einem kunstsinnigen Hofe vorgeführt wurde. In knappen Zügen sei hier die Beschreibung des Bauwerkes, die Schilderung seiner Entstehung, des Lebens, das in seinen Mauern geherrscht, der Wandlungen seiner Bestimmung und die Erläuterung der jetzt darin niedergelegten Kunstwerke wiedergegeben: Das Belvedere (Ferdinandeum oder Lustschloss der Königin Anna) zählt zu den reizendsten Schöpfungen italienischer Renaissance diesseits der Alpen. Mit ihm setzt auf Befehl des ersten Herrschers aus dem Hause Habsburg ein neuer Stil in Böhmen ein; das so entstandene Werk, an dem hauptsächlich Italiener arbeiteten, darf geradezu mustergiltig genannt werden. Für die Leitung der Arbeiten wurde Paolo della Stella de Mileto gewonnen, der im Frühjahre 1538 mit 13 welschen Steinmetzen die Arbeit übernahm und bis zu seinem Tode im October 1552 dem Baubetriebe vorstand. Ihm folgten Hans Tyrol und Bonifaz Wohlmuth; erst um 1560 stand der Bau äußerlich vollendet da, während Pflasterung und Innenausstattung noch längere Zeit in Anspruch nahmen. Später für militärische Zwecke verwendet, wurde das Gebäude erst im 19. Jahrhunderte neuerlich ausgeschmückt und würdig in Stand gesetzt. Die Anlage, deren Gedanke dem Paolo della Stella zugerechnet werden darf, greift auf die Pteripterosform des Tempels zurück. Ionische Säulen mit glatten Schäften tragen die Wölbungen der um den Gebäudekern sich hinziehenden luftigen Hallengänge. Die Bogenzwickel zwischen den Säulen, die Vorderseiten der Säulensockel und die Theilungspilaster der zwischen den Säulen eingezogenen Brüstungsmauer sind mit fein gearbeiteten Reliefs geschmückt. Dieselben zeigen zunächst den Erbauer Ferdinand I. und seine Gemahlin und eine stattliche Zahl mythologischer Scenen, wie Jason um das vom

Drachen bewachte Vlies kämpfend, Danae, Leda, Herakles, Romulus und Remus, Alexander den Großen den gordischen Knoten zerhauend u. a. Die Wahl dieser Darstellungen entspricht ganz dem Geiste der Zeit, in welcher das reichgeschmückte Bauwerk entstand. Der reiche Blattwerkfries, der um das Gebäude hinläuft, ist durch Embleme und Trophäen unterbrochen. Gleich geschmackvolle Behandlung zeichnet das durchbrochene Steingeländer der über den Säulengängen angeordneten Terrassenumgänge aus, von welchen man einen herrlichen Ausblick auf Stadt und Burg genießt. Der kahle Oberbau, welcher in dorischem Stile ausgeführt ist, weicht auch in der Fensteranordnung und Eintheilung so stark vom Unterbaue ab, dass sofort die Überzeugung seiner Ausführung durch einen anderen Meister sich aufdrängt. Der Reichthum des decorativen Schmuckes, die Feinheit seiner Durcharbeitung und die edlen Verhältnisse der Bauglieder vereinigen sich zu einer großartigen Wirkung. Im Innern des Gebäudes, nämlich in dem großen oberen Saale, wurden auf Anregung des Kunstvereines für Böhmen von 1848 bis 1867 vierzehn große Wandgemälde, deren Stoffe der Geschichte Böhmens entlehnt sind, nach den Cartons Christian Rubens von Karl Swoboda, Anton Lhota, Josef Matthias Trenkwald, Emil Lauffer ausgeführt. Dieser Cyklus ist eine der bedeutendsten Kunstunternehmungen Böhmens im 19. Jahrhunderte, obzwar manche Darstellungen nicht über Mittelmäßigkeit hinausgehen. Endlich verdient alle Beachtung der vor dem Belvedere im Hofgarten stehende Brunnen, eine prächtige Leistung der Erzgießkunst des 16. Jahrhunderts. Die Leitung der Ausführung fiel dem königlichen Büchsenmeister Thomas Jarosch von Brünn zu, dem der Neustädter Bürger Laurenz Křička und der später zum königlichen Büchsenmeister beförderte Wolf Hofprugger beim Gusse zur Seite standen, während Hans Peiser und Anthoni de Campion die Modelle für das von 1564 bis 1569 vollendete Werk beistellten. Schöner Aufbau, reiche Decoration der Becken und des Ständers zeichnen die Arbeit aus.

Die Zuhörer, unter denen sich auch Gäste befanden, gaben sich mit dem lebhaftesten Interesse dem Genusse hin, den ihnen die weitgehende Belehrung in dem Anblicke der in brillante Beleuchtung gestellten Denkmäler kunstsinnigen Schaffens, aber auch der Ausblick von einem mit feinstem Raffinement erfassten Punkte aus bot. Nachdem der Vortragende geschlossen, gab der Vereinsobmann dem warmempfundenen Danke namens der Versammelten Ausdruck. An die aufrichtigen Glückwünsche anlässlich der Berufung an die Wiener Hochschule schloss der Obmann unter lebhafter Zustimmung aller die Bitte, der Gelehrte, in welchem nicht nur eine Zierde der Hochschule, sondern auch ein Mann von echt treudeutschem Denken und Fühlen aus Prag scheidet, möge nicht sein letztes Wort im Vereine gesprochen haben, sondern auch in der Ferne demselben nahe bleiben, in welchem ihm ein begeistertes Gedenken gewahrt bleibt.

Der Verein begrüßt mit größter Sympathie die Constituierung des Vereines „Deutsche Mittelschule für Nordmähren in Olmütz", der die Bestrebungen der bestehenden Vereine zu den seinigen gemacht hat und mit voller Thatkraft diesen an die Seite tritt.

B. Sitzungsbericht des Vereines „Die Realschule" in Wien.

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. Ant. Rebhann.)

Vollversammlung.

(21. October 1899.)

Der Obmann begrüßt die Versammlung mit herzlichen Worten und ganz besonders die Herren Hofrath Dr. Joh. Huemer, Ministerialrath Dr. Matth. Ritter v. Wretschko, Landes-Schulinspector Dr. Ferdinand Maurer und Prof. Emanuel Czuber der technischen Hochschule in Wien.

Hierauf theilt er mit, dass die seinerzeit für Herrn Ministerialrath Dr. M. Ritter v. Wretschko aus Anlass seines Scheidens aus dem activen Dienste beschlossene Adresse am 2. Juli d. J. dem Herrn Ministerialrathe in seiner Wohnung von einer Deputation, bestehend aus den beiden Vereinen „Mittelschule" und „Die Realschule" in Wien und dem Geschäftsführer des Ausschusses Prof. Franz Haluschka, überreicht worden sei. Die Aufnahme sei eine überaus herzliche gewesen. Zugleich bringt der Obmann ein von dem Herrn Ministerialrathe an den Verein eingelangtes Schreiben zur Verlesung. Dasselbe lautet wie folgt:

Wien, 8. Juli 1899.

Hochgeehrter Herr Obmann!

Am 2. Juli l. J. hat mir eine Deputation der beiden Vereine „Mittelschule" und „Die Realschule" in Wien ein künstlerisch ausgestattetes, schönes Adressalbum überreicht, wobei der Sprecher der Deputation Herr Prof. Haluschka eine warm empfundene inhaltsvolle Ansprache hielt.

Ich bin tief gerührt von diesem Beweise selbstloser Anhänglichkeit und durch die sinnige Durchführung des zum Zwecke meiner Ehrung entworfenen Planes, sowie durch die zahlreiche Betheiligung der Berufsgenossen hochbeglückt, nicht weniger auch entzückt von der prunkvollen äußeren Ausstattung des Albums.

Wenn ich die an warmer Anerkennung für mein amtliches Wirken überreiche Adresse aufmerksam durchlese, kann ich mich der Empfindung nicht erwehren, dass, obgleich mein Wille stets dem für gut Erkannten galt, doch meine Kräfte nicht hinreichten, um die mir nachgerühmten Verdienste in vollem Umfange zu erwerben. Das Bewusstsein trage ich allerdings in mir, ein der Mittelschule gewidmetes Leben voll Arbeit und Mühe hinter mir zu haben.

Eine so herzliche Danksagung aus den Kreisen der Berufsgenossen ist mir der schönste Lohn, und ich bin über diese Kundgebung nicht nur hocherfreut, sondern geradezu stolz auf dieselbe. Das Album wird ein wertvolles Kleinod meiner Familie bleiben.

Ich bitte den geehrten Verein und mit ihm alle, welche sich um das Zustandekommen dieser Ehrung bemühten, mit Einschluss der künstlerischen Kräfte, meinen tiefgefühlten wärmsten Dank entgegenzunehmen; möge derselbe überzeugt sein, dass diese edelsinnige Kundgebung, wie sie einen Beweis der Wertschätzung meiner Person vorstellt, auch meine Sympathien für die Interessen der Mittelschule bis zu meinem Lebensende sichert.

Möge es dem Vereine gegönnt sein, seine erfolgreiche Wirksamkeit auch fernerhin zum Wohle und zur fortschreitenden Entwicklung des

Unterrichtes und der Erziehung, sowie der Verhältnisse des Lehrstandes zu entfalten!

Mit der Bitte um Bewahrung eines freundlichen Andenkens zeichnet

Hochachtungsvollst

Dr. M. R. v. Wretschko,
k. k. Ministerialrath i. R.

Weiter fährt der Obmann fort:

„Bald nach Beginn des laufenden Semesters überraschte uns die ‚Wiener Zeitung' mit der Nachricht, dass sich auch der Herr Vicepräsident der niederösterreichischen Statthalterei Herr Sectionschef Dr. Erich Wolf aus dem activen Dienste zurückgezogen habe. Ich brauche wohl nicht hervorzuheben, mit welchem allgemeinen Bedauern diese Nachricht allerorts in Mittelschullehrerkreisen aufgenommen wurde; denn ein jeder von uns fühlte, welch treuer Freund und Förderer unserer Interessen mit ihm aus dem Amte geschieden ist. Deshalb erachteten es die Ausschüsse der beiden Vereine ‚Mittelschule' und ‚Die Realschule' als ihre Pflicht, dem Herrn Sectionschef durch eine Deputation die allgemeinen Gefühle aufrichtiger Wertschätzung und wärmsten Dankes für das unserem Stande jederzeit entgegengebrachte Wohlwollen zum Ausdrucke zu bringen und ihm zugleich die herzlichen Glückwünsche zu der neuerlichen Allerhöchsten Auszeichnung durch die Verleihung des Ordens der eisernen Krone zweiter Classe auszusprechen. Der Herr Sectionschef empfieng die Deputation auf das freundlichste und versicherte sie der dauernden Sympathien für den ganzen Lehrerstand und die Vereine insbesondere.

„Ich glaube nun," fährt der Obmann in seinen Mittheilungen fort, „einen Gegenstand berühren zu sollen, der in den letzten Wochen im Mittelpunkte der Discussion stand und noch steht — die Beförderung der Professoren in die VII. Rangsclasse. Es erfüllt mich mit hoher Genugthuung, constatieren zu können, dass die hohe Unterrichtsverwaltung hiebei den Grundsätzen der Billigkeit thunlichst Rechnung getragen hat. Sind auch nicht alle Wünsche noch befriedigt worden, so sehen wir doch mit dieser That eine Ära inauguriert, die mit dem früher geltenden Principe, demzufolge eine Rangserhöhung der Professoren nur infolge besonderer Verdienste stattfinden sollte, gebrochen hat; denn bei den neuesten Beförderungen sehen wir, dass in erster Linie und fast ausschließlich das Dienstalter und nur in wenigen Fällen andere Motive für dieselbe maßgebend waren. Es wurden 230, darunter 52 Wiener Professoren in die VII. Rangsclasse befördert. Es ist wohl mit Sicherheit anzunehmen, dass bei den künftigen Ernennungen alle gerechten Hoffnungen der Professoren in Erfüllung gehen werden."

Weiter erwähnt der Obmann, dass der Verein einige höchst schätzenswerte Mitglieder durch den Tod verloren habe, dass es aber der Hauptversammlung vorbehalten bleiben solle, dieser Verluste in einer den theuren Todten gebürenden Weise noch besonders zu gedenken.

An neuen Mitgliedern gewann der Verein die Herren Proff. Sokoll Eduard der Staatsrealschule in Wien, XV. B., und Sterba Josef an der Privat-Unterrealschule im I. B., Ballgasse 6.

Nun ersucht der Obmann den Herrn Prof. Dr. Arche, zum zweiten Punkte der Tagesordnung:

„Besprechung des neuen Lehrplanes (Chemie und Naturgeschichte)" das Wort zu ergreifen.

Seine Ausführungen beschränken sich lediglich auf den Bericht über die im Vereine österreichischer Chemiker in Wien hierüber gemachten Bemerkungen. Die Nothwendigkeit, die Zahl der Unterrichtsstunden für Religion und die Sprachfächer zu vermehren, forderte eine Reduction der Unterrichtszeit für die realistischen Fächer. Das wöchentliche Stundenausmaß für Chemie wurde auf 8 Stunden festgesetzt, ohne dass der chemische Lehrstoff reduciert worden wäre. In der IV. Classe soll mit der Chemie die Mineralogie aus der II. Classe verbunden werden, doch unter Beibehaltung der drei wöchentlichen Lehrstunden. In der VI. Classe ist der Lehrstoff derselbe geblieben, die Unterrichtszeit aber wurde um eine Stunde verkürzt.

Das aus diesem Anlasse vom Vereine österreichischer Chemiker in Wien verfasste Memorandum gipfelt in folgenden Forderungen:

1. Vermehrung der Lehrstunden für Chemie in der IV. Classe von 3 auf 4 Stunden.

2. Wiedereinführung der dritten Stunde für organische Chemie in der VI. Classe.

3. Creierung einer Stunde für Chemie in der VII. Classe zur Wiederholung des gesammten chemischen Lehrstoffes.

In der Debatte, welche sich an die Ausführungen Dr. Arches knüpfte, sprach zunächst Herr Prof. Reichl gleichfalls im Sinne der Forderungen der Chemiker Wiens.

Darauf ergriff Herr Landes-Schulinspector Dr. Maurer das Wort:

„Meine Herren! Wenn ich mir das Wort erbeten habe, so geschah es, um die Bedenken zu zerstreuen, die einerseits von dem Herrn Vortragenden, anderseits von dem Herrn Vorredner Prof. Reichl vorgebracht wurden. Es ist wahr, dass der Lehrstoff in der Chemie, wie er in den Instructionen angeführt ist, umfangreich erscheint; richtig ist es auch, dass die Lehrer der Chemie an den Wiener Realschulen sowohl in der IV. als auch in der VI. Classe mit der Absolvierung des vorgeschriebenen Lehrstoffes und mit der Erreichung des Lehrzieles einige Schwierigkeiten haben werden. Der Grund hievon liegt in den derzeitigen abnormalen Frequenzverhältnissen der Wiener Realschulen. Während an den Wiener Realschulen die Schülerzahl in der V. und in der VI. Classe in der Regel über 40, zuweilen sogar 50 beträgt, gibt es in anderen Ländern Realschulen, in welchen die Schülerzahl in den genannten Classen bedeutend geringer ist. Nun sind aber die Instructionen nicht für die Wiener Realschulen allein, sondern allgemein für sämmtliche Realschulen der im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder bestimmt, und da man annehmen muss, dass an den meisten Anstalten normale Frequenzverhältnisse bestehen, so dürfte es doch möglich sein, den in den Instructionen detailliert angeführten Lehrstoff nicht nur zu bewältigen, sondern auch gründlich zu verarbeiten. Überdies ist zu bedenken, dass der in den Instructionen angeführte Lehrstoff das Maximum dessen ist, was durchgenommen werden soll. Über dieses Maximum soll nach den Intentionen der hohen Unterrichtsbehörde nicht hinausgegangen werden; aber es unterliegt keinem Anstande, dass der Lehrer eines oder das andere, das zwar wissenswert, jedoch für die Er-

reichung des Lehrzieles nicht unumgänglich nothwendig ist, übergeht. Diese Vollmacht kann sich jeder Fachmann selbst geben, ohne eine Bemänglung befürchten zu müssen. Ich war selbst durch viele Jahre Professor und habe zuweilen in einer Classe mit besseren Schülern einen größeren Lehrstoff durchgenommen als in einem anderen Jahre in derselben Classe mit schwächeren Schülern, ohne dass mir von meinen Vorgesetzten etwas ausgestellt worden wäre. Schließlich möchte ich den Herren das zur Erwägung ans Herz legen, dass der eigentliche Erfolg des Unterrichtes nicht von dem durchgenommenen Quantum des Lehrstoffes abhängt, sondern von der Art und Weise, wie derselbe durchgearbeitet wurde. Nun ist von dem Herrn Vortragenden Prof. Dr. Arche der Antrag gestellt worden, es möchte dem Unterrichte in der Chemie, mit welchem nach dem Lehrplane auch der Unterricht in der Mineralogie zu verbinden ist, in der IV. Classe eine Stunde zugegeben werden, welche einem anderen Gegenstande zu entziehen wäre. Ich glaube, es ist die Geometrie genannt worden. Meine Herren, dem einen Gegenstande eine Stunde zugeben, dem anderen eine wegnehmen, ist sehr misslich. Wo kämen wir da hin? Alle Gegenstände haben für die Bildung einen gewissen unanfechtbaren Wert. Es ist aber jetzt in Betracht zu ziehen, welcher Gegenstand für den Mittelschüler, besonders für den Realschüler von größerem Werte ist, die darstellende Geometrie oder die Chemie. Ich meine, dass das, was der Realschüler braucht, um auf der Hochschule das Studium der Chemie mit Erfolg betreiben zu können, bei der Stundenanzahl, wie sie der neue Lehrplan vorschreibt, ganz gut erreicht werden kann. Bei der darstellenden Geometrie ist es etwas anderes. Die Handhabung von Zirkel und Lineal muss in der Mittelschule gelernt werden. Das lernt der Schüler an der Hochschule nicht. Es würde daher mit Rücksicht darauf, dass in der IV. Classe auch Stereometrie zu lehren ist, sehr nachtheilig sein, wenn der Geometrie in dieser Classe eine Stunde entzogen würde. Der Chemie eine Stunde zuzugeben, der Geometrie jedoch die Stundenzahl zu belassen, ist aus dem Grunde unmöglich, weil die Zahl der Unterrichtsstunden für jede Classe durch das Gesetz vorgeschrieben ist. Weiter wurde beantragt, dass in der VI. Classe dem Unterrichte in der Chemie eine weitere Stunde zugewiesen werde. Ich habe schon gesagt, weshalb in der IV. Classe eine Vermehrung der Unterrichtsstunden in der Chemie unmöglich ist; dieselben Gründe sprechen auch gegen eine solche Vermehrung in der VI. Classe. Der Herr Vortragende hat den Antrag gestellt, es möchte in der VII. Classe der Unterricht in der Mineralogie in ähnlicher Weise mit der Chemie verbunden werden wie in der IV. Classe. In der Idee wäre die Sache nicht übel. Es würde die Chemie gewinnen, vielleicht würde die Mineralogie als solche nicht zu Schaden kommen; aber es ist zu unterscheiden zwischen der Verbindung der Mineralogie mit der Chemie auf der Unterstufe und auf der Oberstufe. Auf der Unterstufe hat der Unterricht in der Mineralogie nur einen propädeutischen Charakter und den Zweck, den Schüler mit den mineralogischen Objecten bekannt zu machen; auf der Oberstufe jedoch muss die Mineralogie von einem anderen Standpunkte behandelt werden. Da ist es unzulässig, diesen Gegenstand mit einem anderen zu verbinden, ich will nicht sagen verquicken, sondern nur verbinden. Vielleicht werde ich noch später Gelegenheit haben, mich hierüber zu äußern."

Da von keiner Seite ein bestimmter Antrag gestellt wurde und auch niemand mehr zu dem Vortrage des Herrn Dr. Arche das Wort wünscht, ertheilte dieses der Obmann dem Herrn Prof. Richard als dem zweiten Referenten über denselben Gegenstand.

Herr Prof. Richard: „Meine hochverehrten Herren! Wenn ich mir erlaube, aus meiner Zurückgezogenheit herauszutreten und heute das Wort zu ergreifen, so thue ich das nur aus zwei Gründen: erstens, weil ich vom Vereine hiezu aufgefordert wurde, und zweitens, weil es im Interesse der Sache geschieht. Ich werde aber nur aus dem Stegreif sprechen, da es mir zur Ausarbeitung eines zugleich formvollendeten Vortrages leider an Zeit gebrach. Vor allem möchte ich erwähnen, dass die Vereinigung der Chemie mit der Mineralogie in der IV. Classe wenigstens von Seite der Chemiker auf das herzlichste begrüßt wurde, denn die Mineralogie in der II. Classe war, wenn nicht ein todt geborenes, so doch ein kränkelndes Kind; man musste eine Menge auslassen, namentlich die Krystallographie stand auf sehr schwachen Füßen, so dass man sich in der Oberrealschule auf fast gar nichts in dieser Doctrin berufen konnte. Man muss es als großen Fortschritt betrachten, dass man die Mineralogie von der II. in die IV. Classe verlegt hat, wo die Schüler weiter vorgeschritten sind, und dass auch die Lehre von den Krystallsystemen in die IV. Classe mitaufgenommen wurde. Ich glaube, das wird von allen Seiten aufs lebhafteste begrüßt; nun kann man sich in der Oberrealschule auf etwas stützen, was in der IV. Classe bereits vorgenommen wurde. Bei der VII. Classe muss ausgestellt werden, dass gar keine Chemie mehr vorgenommen wird. *Repetitio est mater studiorum!* In den Siebziger-Jahren, wenn ich nicht irre noch 1875 war es noch so eingerichtet, dass die Chemie in der VII. Classe wiederholt wurde. Es wurde damals gar nichts Neues vorgetragen, sondern ausschließlich wiederholt. Damals habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Schüler sehr gut Chemie gekonnt haben. Jetzt kommt es vor, dass ein Schüler in der VII. Classe Dinge, die er in der V. oder VI. wissen musste, nicht mehr weiß, weil ja ein Gegenstand, wenn man sich längere Zeit nicht mit ihm beschäftigt hat, leicht wieder vergessen wird. Es wäre daher ein berechtigter Wunsch, wenn in der VII. Classe die Chemie wiederholt werden könnte, und zwar eine Stunde wöchentlich. Wir haben vom Herrn Landes-Schulinspector gehört, dass von einer Vermehrung der Stunden absolut keine Rede sein kann. Ein kleiner Ausweg könnte vielleicht, wie ich glaube, doch eingeschlagen werden, um dennoch die Chemie in einer wöchentlichen Stunde zu wiederholen. Wenn man die Mineralogie ein- für allemal in die Hand des Chemikers gäbe, der freilich auch für Naturgeschichte befähigt sein müsste, da ließe sich schon in der V. Classe einiges vornehmen. Man muss sagen, bei der Mineralogie in der VII. Classe wiederholt sich sehr vieles, was man bereits in der V. Classe den Schülern in der Chemiestunde gelehrt hat; so findet sich in der Mineralogie die Lehre von den Elementen (Metalle und Metalloide) abgehandelt, die ja doch schon in der V. Classe, mit Ausnahme der morphologischen Eigenschaften und der Angabe der Fundorte, durchgenommen wurde. Da glaube ich, könnte man in der V. etwas in Chemie kürzen, wenn man das Technologische ausließe. Ich erlaube mir eine Stelle aus den neuen Instructionen anzuführen; auf Seite 176 heißt es: ‚Es ist ein häufig begangener Fehler, dass beim Unterrichte

die eigentliche chemische Lehre mit den mannigfachen praktischen Verwertungen verflochten wird, und letztere den Gegenstand eingehender Erörterung bilden. Durch Einschaltung solcher an sich allerdings sehr wichtigen, aber dem Unterrichtszwecke ferner liegenden Anwendungen wird weder die gründliche Bekanntschaft mit den Lehren der Chemie gefördert, noch etwa die praktische Befähigung zum Betriebe eines chemischen Industriezweiges vermittelt. Es muss genügen, auf jene Eigenschaften besonders aufmerksam zu machen, durch welche die Stoffe einer technischen Verwertung fähig werden, bei wichtigeren vielleicht auch die Art der Benützung anzudeuten.' Nun ich habe das Lehrbuch der Chemie von Mitteregger I. Theil, anorganische Chemie, das bei uns eingeführt ist, durchgegangen. Ich meine, man könnte einiges vom Technologischen noch auslassen: so auf Seite 31 Carrés Eismaschine; ich glaube, die könnte man ganz weglassen, da keine Realschule in Wien Carrés Eismaschine zeigen kann; Seite 47 handelt vom Leuchtgas; da könnte man zwei Drittelseiten ersparen, auf Seite 48 wieder eine Seite, welche von der Abbildung der Leuchtgasfabrik eingenommen wird; ebenso könnte das Capitel über Heizung und Beleuchtung gekürzt werden, dann Seite 70, 71 über Schwefelsäurefabrication, wo man sich auf das Principielle beschränken könnte, indem man den Schülern bei der Bildung der Schwefelsäure zeigt, worauf es ankommt; ferner können gekürzt werden: Seite 112 (Sodawasserfabrication), Seite 123 (Glas), Seite 131 (Thonwaren), Seite 149 (Hochofen, Stabeisenbereitung, Zinn, Kupfer und Photographie). Auf die Weise könnten von dem Buche, das 208 Seiten zählt, 16 Seiten wegfallen. Dafür könnte man etwas mehr Morphologisches erklären, so dass vieles von der Mineralogie aus der VII. wegfallen und in der V. in Chemie genommen würde. Wenn man schon beispielsweise in der Chemie vom zweifachen Schwefeleisen spricht, so kann man auch gleich auf Makasit und Pyrit zu sprechen kommen. Dadurch, dass man etwas Technologisches auslässt, bringt man etwas Morphologisches hinein und würden nur noch die Fundorte dazu zu nehmen sein. Dadurch würde die Mineralogie in der VII. an Zeit sehr gewinnen und die Geologie möchte nicht zu kurz kommen, die doch ein so hochinteressanter Gegenstand ist. So, glaube ich, könnte die Mineralogie schon im Januar vollendet sein und im März mit der Geologie begonnen werden, wenn es gerichtet wird, dass von den drei für Mineralogie und Geologie bestimmten Stunden zwei für Mineralogie und Geologie und eine zur Repetition der ganzen Chemie verwendet würden. Ich glaube, das wäre ein Weg, den man einschlagen könnte. Es würde keine Stundenvermehrung nothwendig sein, anderseits aber würde das Gute erreicht werden, dass die Chemie wiederholt würde." (Lebhafter Beifall.)

An das Referat schloss sich eine längere, lebhafte Debatte.

Herr Inspector Maurer: „Die Anregung, die der Herr Professor eben gegeben hat, ist von so wichtiger Art, dass sie nach meiner Ansicht von den Vereinsmitgliedern näher in Erwägung gezogen werden sollte. Ich glaube, sie ist auch aus dem Grunde erwägenswert, weil sich der Durchführung dieses Antrages bis zu einer gewissen Grenze gesetzliche Hindernisse nicht entgegenstellen; doch möchte ich nicht auf das Gutachten eines einzigen Herrn schon einen derartigen Antrag gestellt wissen. Es würde sich sehr empfehlen, wenn auch andere Herren, besonders auch Vertreter der Naturgeschichte und überhaupt Schulmänner sich über die Sache näher ausprächen."

Herr Prof. Czuber: „Die Schule muss sich ein gewisses Zeitausmaß stecken, innerhalb dessen muss sie sich bewegen, innerhalb dessen muss sie bemüht sein, das Wichtigste unterzubringen. Da, glaube ich, ist es auch eine Hauptaufgabe der Realschule, zu trachten, innerhalb des ihr wirklich mit guter Berechnung bestimmten Zeitausmaßes zwischen den Gegenständen ein gewisses Ebenmaß herzustellen. Es lässt sich ein großer Stoff auch kurz behandeln, wenn man ihn nur auf das Wesentliche beschränkt; und weil heute speciell von der Chemie die Rede war, meine ich, dass der chemische Unterricht etwas noch anhängen hat, etwas von der Zeit, wo die Realschule ganz andere Zwecke hatte. Es fällt der Chemie schwer, sich von der Technologie zu trennen, und ich glaube, dass Sie das Schlechte bevorzugt haben, und meine, dass die Technologie zu kürzen und immer nur das Wesentliche hervorzuheben sei, sowie dass darin ein Mittel gefunden würde, den chemischen Unterricht so zu gestalten, dass die Zeit ausreichen könnte. Ich halte den Weg nicht für zweckmäßig, dass man nach Stundenvermehrung ruft. Das ist bequem; aber innerhalb der gebotenen Zeit soll man das Beste bieten. Der Lehrplan und die Instructionen bieten den weitesten Raum; innerhalb dessen muss Auswahl getroffen werden; sie muss stärker getroffen werden, wo man sich schwerer arbeitet, und nicht in dem Ausmaße, wo man sich leichter arbeitet. Was die Chemie betrifft, so kann ich nicht aus eigener Erfahrung sprechen, aber aus Erfahrungen, die mir geboten werden aus dem Verkehre mit Collegen. Da meine ich, dass von Seite der Technik ein Bedürfnis nicht vorhanden ist, dass die Chemie bis zum Schlusse der Studien fortgeführt werde. Denn diejenigen, welche sich an der technischen Hochschule dem chemischen Unterrichte zuwenden, bekommen eine ausführliche Darstellung der allgemeinen Chemie und haben mit dem, was in der Realschule gelehrt wird, eine zureichende Grundlage. Die anderen, die sich nicht dem chemischen Unterrichte zuwenden, haben andere Bedürfnisse. Daher ist es richtig, dass man nur speciell technologische Fragen, die für alle Fachgruppen von Wichtigkeit sind, herausfasst, für die also, für die kein solches Bedürfnis besteht, eine Grenze zieht. Insbesondere möchte ich glauben, dass es sich nicht empfehlen würde, in den oberen Classen Gegenstände mit einander zu verbinden. Ich glaube, hier soll der Unterricht ein systematischer sein. und das geht immer verloren, wenn zwei Gegenstände sich gegenseitig durchdringen. Wiederholungen schaden gar nichts; dadurch prägen sich die systematischen Momente dem Schüler besser ein; sie können nützlich gemacht werden. Es wäre um des Systemes willen nicht zu empfehlen, gewisse Dinge, die in der Mineralogie behandelt wurden, in der Chemie ganz fallen zu lassen." (Lebhafter Beifall.)

Herr Hofrath Dr. Matthias Ritter v. Wretschko: „Es ist sehr gut und schön, was Herr Prof. Richard über Kürzung des technologischen Details meint, ich glaube auch, dass die Instructionen diesbezüglich wunde Punkte getroffen haben. Es wäre zu wünschen, dass Verfasser und Lehrer sich dieselben vor Augen halten. Wenn auch die Verhältnisse in Wien schwieriger sind wegen der großen Schülerzahl, so ist die Arbeit mit talentierteren Leuten eine viel bessere als mit den minder begabten Schülern auf dem Lande. Ich billige also, was der Herr Professor in erster Beziehung gesagt hat; was er aber folgen lässt, kann ich nicht unter-

schreiben. Dass man nämlich, weil man sich in der V. Classe etwas erleichtern kann, dann dafür in der VII. Classe eine Wiederholung der Chemie durchführen sollte, das, glaube ich, wird bei vielen Schulmännern auf Widerspruch stoßen. Betrachten Sie die große Masse des Lehrstoffes in der VII. Classe, die vielen Gegenstände, die bevorstehende Maturitätsprüfung! Wenn es auch nur eine Wiederholung ist, classificiert wird der Schüler doch, er muss sich vorbereiten, er muss einen neuen Lehrstoff mitschleppen. Ich würde es nicht für zweckmäßig erachten, in der VII. Classe einen neuen Gegenstand einzuführen. Jeder Gegenstand ist im Zusammenhange mit dem ganzen Schulorganismus aufzufassen; der erste Redner aber hat eigentlich nur vom Standpunkte des Chemikers gesprochen und nicht vom Standpunkte eines Realschulmannes. Ich frage ferner: Soll derjenige, der in der VII. Classe den neuen Gegenstand lehrt, immer Chemiker sein? Soll der Fachmann für Naturgeschichte, der die Schüler bis in die VI. Classe fortgeführt hat, in der VII. Classe zurücktreten, weil er nicht Chemiker ist? Wollen Sie den Zusammenhang der naturhistorischen Lehren in der VII. mit jenen der V. und VI. Classe vollständig lösen? Gerade das ist das Wertvolle an dem Lehrplane der naturhistorischen Disciplinen, dass der Fachmann in der VII. Classe imstande ist, häufig zurückzukommen auf das, was in der V. und VI. gelehrt wurde. Dies kann aber am besten von einem und demselben Lehrer geschehen. Es ist auch heute bemerkt worden, dass vielleicht in ferner Zeit einmal es geschehen könnte, einen einheitlichen Lehrplan für die ganze Mittelschulbildung herzustellen. Das ist ein Gedanke, der nur so nebenher in die heutige Versammlung geworfen wurde. Meine Herren! Das ist so außerordentlich weittragend, dass viele Sitzungen und eingehende Debatten nothwendig wären, um über pro und contra klar zu werden. Bis jetzt war die Frage mehr oder weniger eine Schwärmerei sowohl in Deutschland wie in Österreich, ohne dass sie praktische Formen angenommen hätte.

„In Zusammenfassung recapituliere ich: Der Verein solle sich darüber aussprechen, dass es wünschenswert wäre, dass der technologische Theil der Chemie möglichst einzuschränken sei, damit auf den mehr principiellen und wesentlichen Theil einzugehen mehr Zeit übrigbleibe, dagegen wäre die zweite Anregung wegen Einführung eines Wiederholungsunterrichtes für die Chemie in der VII. Classe fallen zu lassen." (Lebhafter Beifall.)

Herr Dir. Döll erklärt sich gleichfalls damit einverstanden, dass man auf die von Prof. Richard gegebenen Anregungen näher eingehe. Er spricht sich aber gegen die Vereinigung des mineralogischen mit dem chemischen Unterrichte in den Oberclassen aus und befürwortet wärmstens, dass in den Unterclassen der mineralogische Unterricht dem chemischen vorangehe, da er gerade dem Unterrichte in der Mineralogie eine hohe propädeutische Bedeutung für die Chemie zuerkennen müsse.

Herr Prof. Richard stellte hierauf folgenden Antrag: „Es möge dem Ausschusse überlassen bleiben, über die Wege zu berathen, welche zur Erreichung des zu verfolgenden Zieles, nämlich der Kürzung des Stoffes in der Chemie, einzuschlagen seien." Nachdem sich noch mehrere Redner über diesen Antrag im zustimmenden Sinne geäußert, wurde derselbe einstimmig angenommen. Darauf schloss der Obmann die Versammlung.

C. Sitzungsberichte des Vereines „Mittelschule für Oberösterreich und Salzburg in Linz".

(Mitgetheilt vom Schriftführer Supplenten Dr. Alfred Hackel.)

Zweite Vereinsversammlung.

(Linz, am 30. April 1899.)

Der Vorsitzende, Prof. Dr. Poetsch (Realschule Linz), welcher in Verhinderung des Obmannes und des Obmannstellvertreters die Versammlung leitet, begrüßt die zahlreich erschienenen Mitglieder, insbesondere Herrn Landes-Schulinspector Dr. Josef Loos und die auswärtigen Vereinsmitglieder und berichtet sodann, dass die Durchführung des Beschlusses der ersten Vereinsversammlung bezüglich der Entsendung einer Dankdeputation nach Wien zur Osterzeit sich als unthunlich erwiesen habe, dass aber der Obmann, Prof. Franz X. Lehner, sich gegenwärtig in Wien befinde, um gemeinsam mit den Obmännern der übrigen österreichischen Mittelschulvereine den Dank für die günstige Auslegung des § 10 der Gehaltsregulierungsgesetze an geeigneter Stelle zum Ausdrucke zu bringen.

Der Vorsitzende verliest hierauf einen Brief des Obmannes, in welchem dieser über die wohlwollende Aufnahme berichtet, welche die Deputation bei Sr. Excellenz dem Herrn Unterrichtsminister, bei Herrn Sectionschef Ritter v. Hartel, bei Herrn Hofrath Dr. Huemer und bei Herrn Sectionsrath Dr. v. Wiener gefunden habe.

Der Vorsitzende bittet sodann die Versammlung, zu dieser Abänderung des Vereinsbeschlusses vom 11. März nachträglich die Genehmigung zu ertheilen. (Geschieht.)

Der Vorsitzende theilt hierauf mit, dass in Angelegenheit der Pariser Reisestipendien vom Obmanne, vom Ausschussmitgliede Prof. Sauer und von Prof. Dr. Lechthaler ein Entwurf zu einer Eingabe an das hohe k. k. Unterrichtsministerium angefertigt worden sei. Er stellt an die Versammlung die Frage, was weiterhin in dieser Angelegenheit veranlasst werden solle. Nach längerer Debatte wird beschlossen, die Entscheidung über die weiteren Schritte dem Ausschusse zu überlassen.

Es erhält hierauf Schulrath Dir. Pindter (Realschule Linz) das Wort zu seinem angekündigten Vortrage:

„Das abgekürzte Rechnen und das Rechnen mit unvollständigen Zahlen".

Der Vortragende bespricht zunächst den Wert des abgekürzten Rechnens für den Unterricht und kommt zu dem Schlusse, dass der praktische Wert dieser Rechenvortheile kein besonders großer sei, da erfahrungsgemäß die Schüler dann, wenn sie auf höherer Stufe in die Lage kommen, die in der II. Classe erlernten Rechenvortheile anzuwenden, sich auf andere Weise behelfen. Anders stehe es mit deren didaktischem Werte. Der Vortragende lässt hierauf eine Anzahl von Schülern der II. *A*-Classe der Realschule eintreten und zeigt an einer Reihe von Beispielen, wie er es anstellt, um die Schüler durch zweckdienlich gestellte Fragen und durch Hervorhebung des praktischen Moments von selbst auf die vortheilhafteste Rechenmethode zu führen.

Der ungemein lehrreiche Vortrag fand ungetheilten Beifall. Herr Landes-Schulinspector Dr. Loos gibt seiner Freude darüber Ausdruck, dass Schulrath Pindter es zum erstenmale unternommen habe, den Vorträgen im Vereine eine praktische Richtung zu geben, und empfiehlt dieses Beispiel zur Nachahmung.

Auf dem Programme stand noch ein Referat des Prof. J. Heller (Realschule Linz): „Über den neuen Lehrplan für Realschulen betreffend die darstellende Geometrie". Da aber die Zeit schon weit vorgeschritten war, so wurde die Erledigung dieses Programmpunktes auf die nächste Vereinsversammlung verschoben.

Dritte Vereinsversammlung.

(Linz, am 27. Mai 1899.)

Der Vorsitzende, Obmann Prof. Lehner, begrüßt die Vereinsmitglieder und berichtet hierauf über die Ergebnisse der Reise, welche er in Angelegenheiten des Vereines am 29. April nach Wien unternommen hat. Er führt aus, dass die Dankdeputation der österreichischen Mittelschulvereine bei Sr. Excellenz dem Herrn Unterrichtsminister, bei Herrn Sectionschef Ritter v. Hartel, bei Herrn Hofrath Dr. Huemer und bei Herrn Sectionsrath Dr. v. Wiener den Dank für die wohlwollende Auslegung des § 10 der Gehaltsregulierungsgesetze ausgesprochen und überall die freundlichste Aufnahme gefunden habe.

Schulrath Dir. Würfl spricht hierauf dem Obmanne für die umsichtige und erfolgreiche Vertretung des Vereines in dieser Angelegenheit im Namen aller Mitglieder den Dank aus.

Hierauf erhält Prof. Heller (Realschule Linz) das Wort zu seinem Referate:

„Über den neuen Lehrplan für Realschulen betreffend die darstellende Geometrie".

Der Vortragende bespricht zunächst die Änderungen, welche durch den neuen Lehrplan für Realschulen in dem Lehrgange der Geometrie eingetreten sind, und wendet sich gegen die nunmehr geschaffene Dreistufigkeit in der Geometrie. Wenn schon als Vorbildung für das Freihandzeichnen in der I. Classe die Schüler mit den einfachen Körperformen auf Grund der Anschauung bekannt gemacht werden sollen, so müsse hiezu doch nicht das ganze Schuljahr verwendet werden; es würden hiezu einige Monate, höchstens ein Semester vollkommen ausreichen. Es sollte im zweiten Semester der I. Classe mit der Planimetrie begonnen werden, wodurch der Lehrstoff der II. Classe entlastet werden könnte. In der III. Classe ergab sich bisher oft der Übelstand, dass in der Geometrie bereits das Wurzelziehen gebraucht wurde, während es in der Mathematik noch nicht durchgenommen worden war; diesem Übelstande könnte durch eine Umstellung des Lehrstoffes oder dadurch abgeholfen werden, dass Mathematik und Geometrie in dieser Classe in eine Hand gelegt würden.

Der Wegfall der Lehre von den Kegelschnittslinien in der IV. Classe ist sehr empfindlich, da die Ellipse noch in dieser Classe bei der Darstellung der Cylinder und Kegel gebraucht wird und auch die Parabel in der Physik eine Rolle spielt. Es ist daher zu begrüßen, dass nach den neuen

Instructionen die Kegelschnittslinien in der IV. Classe doch wenigstens gezeichnet werden dürfen; doch sollten auch ihre sonstigen Eigenschaften besprochen werden.

Bezüglich des Lehrstoffes der darstellenden Geometrie in den Oberclassen ist nur in der VI. Classe eine Umstellung wünschenswert, da erst nach vollständiger Behandlung der eckigen Körper der Cylinder und der Kegel genommen werden soll.

Der Redner beantragt, es möge an das hohe k. k. Unterrichtsministerium mit der Bitte herangetreten werden, die angeregten Änderungen im Lehrplane der darstellenden Geometrie in geneigte Erwägung zu ziehen.

Dieser Antrag wird angenommen und die Abfassung einer schriftlichen Eingabe beschlossen.

Hierauf erhält Prof. Julius Gartner (Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalt Linz) das Wort zu seinem angekündigten Vortrage:

„Über das abgekürzte Rechnen".

Ausgehend von der Erkenntnis, dass alle Maßzahlen unvollständige Zahlen sind, entwickelt der Vortragende die Theorie des abgekürzten Rechnens auf wissenschaftlicher Grundlage.

Der Vortrag wurde mit lebhaftem Beifalle aufgenommen. Da kein weiterer Antrag gestellt wurde, so schloss der Vorsitzende die Versammlung.

D. Sitzungsberichte des Vereines „Bukowiner Mittelschule" in Czernowitz.

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. Josef Bittner.)

Neunundfünfzigste Vereinsversammlung.

(15. April 1899.)

Anwesend 23 Mitglieder, darunter die Directoren Mandyczewski und Faustmann.

Nach Begrüßung der Versammlung durch den Obmann Prof. Dr. Polaschek erhält das Wort Dir. Mandyczewski zu einem Nachrufe nach dem vor wenigen Tagen verstorbenen Vereinsmitgliede, dem Professor an der griechisch-orientalischen Oberrealschule in Czernowitz Johann Nastasi.

Nachdem der Vortragende einen kurzen Abriss der Lebensgeschichte des für die Familie und für die Schule zu früh verstorbenen Collegen entworfen, seine Bedeutung für die Schule dargelegt und dem Gefühle der Trauer über den großen Verlust Ausdruck verliehen hatte, erhoben sich die Anwesenden zum Zeichen des Beileides, und die Versammlung beschloss, dass diese Trauerkundgebung auch in dem Sitzungsberichte zum Ausdrucke gebracht werde.

(Von dem Abdrucke des Nekrologes in unserer Zeitschrift sieht der Herr Vortragende ab, da er denselben im Jahresprogramme der Anstalt zu veröffentlichen gedenkt.)

Hierauf hält der Stadt-Schulinspector Prof. Josef Wotta den Seite 216—227 dieses Jahrganges abgedruckten Vortrag:

„Was kann die Schule gegen die sexuellen Verirrungen der Schuljugend thun?"

Der Obmann dankt dem Vortragenden unter lautem Beifalle der Versammlung, wünscht dann, dass in der Debatte vor allem anderen darauf Gewicht gelegt werde, welche prophylaktischen Maßregeln die Schule gegen dieses unter der Jugend weit verbreitete Übel ergreifen könne und solle. Ferner wünscht er die Beantwortung der Frage, wie sich der Lehrer zu benehmen habe, wenn er von einer derartigen sittlichen Verirrung eines Schülers Kunde erhält.

Eine Belehrung des Kindes über diese heikle Frage will er dem Vaterhause überlassen wissen, da ein Vater, der sein Kind liebt, gewiss den richtigen Ton und den richtigen Zeitpunkt eher finden werde als der Lehrer. Am ehesten könnte er sich noch mit dem Vorschlage befreunden, dass der Lehrer der Somatologie in der VI. Classe diese Frage behandle.

Schließlich macht er aufmerksam auf Herm. Renners „Moderne Erziehung und die sittliche Verwilderung der Jugend unter dem Einflusse der socialen Übelstände". Bernburg, Bacmeister und auf die in den Directorenconferenzen Bd. LI, SS. 1—220 erörterte Frage: „Welche geistigen und sittlichen Gefahren für die Schüler der höheren Lehranstalten, vorzugsweise die erwachseneren, machen sich in der Gegenwart besonders fühlbar, und durch welche Einrichtungen und Einwirkungen vermag die Schule denselben entgegenzuarbeiten?"

An der darauffolgenden fast zweistündigen Debatte betheiligten sich die meisten anwesenden Mitglieder, in hervorragender Weise Dir. Mandyczewski, der Obmann und die Proff. Balaban, Kozak, Mayer und Schwaiger Norbert.

(Der leichteren Übersicht wegen will der Berichterstatter von der sonst von ihm eingehaltenen Form abgehen und nur einen summarischen Bericht liefern.)

Auf die Frage: „Welche prophylaktischen Maßregeln soll man gegen diesen Fehler ergreifen?" wurde ziemlich allgemein die Antwort gegeben: „Die Jugend muss entsprechend belehrt werden."

Nur Prof. Balaban sprach von dem Standpunkte des römisch-katholischen Katecheten, dass eine andere Belehrung, als sie gegenwärtig schon ertheilt wird, für die christlichen Schüler nicht nöthig ist, wies auf die Institution der heiligen Beicht hin, in der dem Priester die Möglichkeit geboten wird und auch die Pflicht obliegt, auf die Seele des Kindes, das sich auf Abwegen befindet, durch Belehrung, Mahnung und Warnung einzuwirken.

Ferner machte er darauf aufmerksam, dass der Beichtvater am ehesten in die Lage versetzt wird, die Sünde im Keime ersticken zu können, da das Kind mit Rücksicht auf die Pflicht der absoluten Verschwiegenheit des Beichtvaters diesem eher alle sündhaften Regungen seines Herzens anvertrauen wird als selbst dem leiblichen Vater oder der leiblichen Mutter oder dem Lehrer. Schwerer ließ sich eine Einigung erzielen bei der Beantwortung der Frage, von wem diese Belehrung auszugehen habe.

Die Ansicht des Prof. Balaban wurde bereits erwähnt. Einige Redner, darunter Prof. Kozak und der Obmann, wollen diese Belehrung dem Elternhause überlassen mit der Begründung, dass der Vater und die Mutter,

die ihr Kind lieben, gewiss auch den richtigen Zeitpunkt und den richtigen Takt für eine solche Belehrung finden werden. Von anderer Seite wurde dies wieder bestritten und vielen Eltern die Fähigkeit hiefür einfach abgesprochen. Dabei wurde auf die Gefahren hingewiesen, denen unsere Jugend im Hause, und zwar nicht bloß der unteren Volksschichten, bei dem oft vollständigen Mangel des Gefühles für Anstand und Sitte und bei dem oft lasciven Verkehre von Personen verschiedenen Geschlechtes ausgesetzt ist.

Dazu kommen noch die indecenten Theaterstücke, Romane u. dgl., Bilder in Zeitschriften und selbst auf dem Packpapiere, das die Geschäftsleute verwenden, und nicht in letzter Reihe die sogenannten Künstlerkarten, wie sie in den Auslagefenstern aller Papierhandlungen als Postkarten aufliegen, wodurch die Sinnlichkeit gereizt werden muss.

Andere Redner, darunter besonders Dir. Mandyczewski, treten für die Belehrung der Jugend in der Schule ein. Dieser bezeichnet die Frage als einen Gegenstand von großer Tragweite, der nicht bloß den Lehrer und Erzieher, sondern auch den Socialpolitiker beschäftigen muss. Wenn er auch zugeben will, dass die Belehrung von Seite des Katecheten bei Knaben bis zum 14. Lebensjahre ausreichen mag, so glaubt er doch nicht, dass diese für die im Alter weiter fortgeschrittene Jugend genügt, und bezeichnet es als heilige Pflicht der Schule, zur rechten Zeit einen diesbezüglichen Unterricht einzuführen. Den Einwand der Gegner, dass durch einen derartigen Unterricht das Schamgefühl der Kinder verletzt werde, will er nicht gelten lassen und weist zur Bekräftigung seiner Ansicht auf das[1]) Bekenntnis einer Mutter hin, die erklärt, sie habe ihrem Söhnchen die volle Wahrheit über die Entstehung des Menschen eröffnet, ihr Kind habe mit großer Aufmerksamkeit zugehört und von dem Tage, da es erfahren, wie viel Sorge und Schmerzen es seiner Mutter bereitet habe, mit einer bis dahin ungekannten Zärtlichkeit und Hochachtung an ihr gehangen und diese Hochachtung auch auf andere Frauen übertragen.

Unter der Voraussetzung, dass die Schule die Pflicht hat, die Jugend in angemessener Weise über diese Frage zu belehren, wurden noch folgende Punkte der Erörterung unterzogen: 1. Wann und von wem soll dieser Unterricht ertheilt werden, und 2. soll dies ein Einzel- oder Massenunterricht sein?

In Bezug auf den ersten Punkt sprachen sich die meisten Redner in Übereinstimmung mit dem Referenten, Prof. Wotta, dahin aus, dass mit Rücksicht auf die gegenwärtigen Mittelschulverhältnisse am ehesten der Lehrer der Naturgeschichte, und zwar beim Unterrichte in der Somatologie, dazu berufen sei.

Anderseits wurde der Wunsch ausgesprochen, dass auch in der Mittelschule, wie in den Lehrerbildungsanstalten, die Hygiene ein Gegenstand des Unterrichtes werde, dass zu diesem Zwecke Schulärzte angestellt werden, denen dann der Unterricht über das sexuelle Leben umso leichter zugewiesen werden könnte, als die Jugend ihnen in diesem Punkte mit mehr Vertrauen als jedem anderen Lehrer entgegentreten würde.

---

[1]) in einschlägigen Werken, so auch im VIII. Jahrgange des „Hausdoctor, Wochenschrift für naturgemäße Lebens- und Heilweise" S. 196 angeführte (Anm. des Berichterstatters.)

In Bezug auf die zweite Frage waren die Meinungen noch mehr getheilt. Die Mehrzahl war dafür, dass man einem Kinde, das die Belehrung nicht bedarf, dieselbe auch nicht aufzwingen soll. Da wir aber in jeder Classe verschieden entwickelte Knaben haben, so sei von dem gemeinsamen Unterrichte in Bezug auf diese Frage wenigstens in den unteren und mittleren Classen abzusehen und dieser den obersten Classen zuzuweisen, in denen er, womöglich, durch einen Schularzt zu ertheilen wäre.

Als ein anderes und zwar weit wirksameres Mittel gegen sexuelle Verirrungen als die Belehrung, die, nur zur rechten Zeit geboten, wirken kann, wird der Betrieb des Turnens und der Jugendspiele bezeichnet.

Der Hauptgrund für die sexuellen Verirrungen unserer Jugend ist die Frühreife. Dieser muss die Schule so viel als möglich entgegenarbeiten. Unter den wenigen Mitteln, die ihr als Gegenmittel gegen die schädlichen Einflüsse des Elternhauses und des öffentlichen Lebens zugebote stehen, sind die bedeutendsten das Turnen und die Jugendspiele. *Mens sana in corpore sano* gilt auch für unsere Jugend. Das Turnen ist ein Gegenmittel gegen den Blutandrang zu den Unterleibsorganen und den Geschlechtstheilen, der eine Folge der sitzenden Lebensweise unserer Schuljugend ist. Aus demselben Grunde ist auch die Einführung der Jugendspiele freudig zu begrüßen. Wenn es dabei manchmal auch recht laut zugeht, so hat das wenig zu bedeuten; denn die Erfahrung lehrt, dass die harmlosesten Spiele recht geräuschvoll sind, dagegen Knaben, welche sich in die Einsamkeit zurückziehen oder mit einem oder mit wenigen Kameraden heimliche Rücksprache pflegen, nicht immer die sittenreinsten sind.

Prof. Kozak beantragt Schluss der Sitzung und Fortsetzung der Debatte in einer der nächsten Vereinsversammlungen. (Wird angenommen.)

(Mitgetheilt von Prof. Dr. Hugo Herzog.)

Sechzigste Vereinsversammlung.

(Radautz, 21. Mai 1899.)

Anwesend 21 Mitglieder, darunter 5 aus Czernowitz.

Dir. Gabriel v. Mor begrüßt die Anwesenden, insbesondere die Czernowitzer Mitglieder, an Stelle des aus dem Vorstande geschiedenen Obmannstellvertreters Schulrath Ustyanowicz und versichert, dass die Vereinsbestrebungen in Radautz die regste Theilnahme finden, dass daher die Tage der Vereinsversammlung in Radautz für die dortigen Collegen wahre Festtage seien.

Obmann Prof. Dr. Polaschek dankt für den warmen Empfang und versichert, dass die Czernowitzer Mitglieder immer gerne nach Radautz kommen. Derselbe macht ferner die Mittheilung, dass die „Bukowiner Mittelschule" zum Beitritte zu einer Jubiläumsstiftung aufgefordert wurde, welche die Errichtung eines Krankenhauses für Staatsbeamte zum Ziele habe.

Hierauf ergreift der supplierende Gymnasiallehrer Hans Pöcksteiner das Wort zu dem angekündigten Vortrage:

„Stoff- und Entstehungsgeschichte von Goethes Groß-Kophta".

Er entwirft darin ein Bild von den Zuständen der höheren Gesellschaftskreise am Ende des vorigen Jahrhunderts, führt in raschen Zügen

die wechselnden Schicksale des berüchtigten Abenteurers Cagliostro vor und erzählt die Details der Halsbandgeschichte, die auch an deutschen Höfen viel Aufsehen erregte. Hierauf schildert der Vortragende, wie Goethe sich des Stoffes bemächtigte, zunächst an eine Operette dachte und den Text dazu entwarf, dessen Fragmente sich im Weimarer Goethe-Archive gefunden haben, wie er dann diesen Entwurf zu der Form umarbeitete, die jetzt in dem Lustspiele „Der Groß-Kophta" vorliegt. Endlich wird die Ausgabe, die Ernst Elster von diesem Werke in der Weimarer Goethe-Ausgabe besorgt hat, gewürdigt und einige Verstöße darin kritisch besprochen.

Reicher Beifall lohnte die ebenso interessanten wie instructiven Ausführungen des Vortragenden.

Zum letzten Punkte der Tagesordnung ergreift Dir. v. Mor das Wort und spricht den Wunsch aus, es möge, da den auswärtigen Mitgliedern der Besuch der Czernowitzer Vereinsversammlungen nur in seltenen Fällen möglich, die Berichte der Tagesblätter über die Verhandlungen aber höchst unzureichend seien, ein Modus gefunden werden, die Mitglieder mit den Berichten früher bekannt zu machen, als diese im Vereinsorgane erscheinen. Dieses bringe die Protokolle oft erst nach Monaten, es wäre aber vielleicht möglich, die für das Vereinsorgan bestimmten Protokolle in hektographischen Abzügen oder auf Copierpapier den einzelnen Anstalten zur Verfügung zu stellen.

Der Obmann verspricht, dem Wunsche nach Thunlichkeit zu entsprechen, wenn auch der vorgeschlagene Modus auf technische Schwierigkeiten stoßen dürfte.

Da die Tagesordnung erschöpft ist, wird die Versammlung geschlossen.

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. Josef Bittner.)

Einundsechzigste Vereinsversammlung.

(10. Juni 1899.)

Anwesend 22 Mitglieder, darunter der infulierte Prälat und römisch-katholische Dechant Josef Schmied und die Directoren Regierungsrath Klauser und Mandyczewski.

Der Obmann Prof. Dr. A. Polaschek begrüßte zunächst die versammelten Mitglieder und erstattete Bericht über die Thätigkeit des Ausschusses und des Obmannes seit der letzten Sitzung. Unter anderem theilte er mit, dass zur Ausführung des Beschlusses vom 24. März eine Deputation bei dem Herrn k. k. Landespräsidenten und bei den übrigen Herren des Landesschulrathes vorgesprochen habe, um den innigsten Dank des Vereines für das große Wohlwollen der Landesschulbehörde gelegentlich der Anrechnung der Supplentenjahre zum Ausdrucke zu bringen. Der Herr Landespräsident gab seiner Befriedigung darüber Ausdruck, dass die Landesschulbehörde in die Lage versetzt wurde, in Anerkennung der Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue, von der sich die Mittelschullehrer in ihrer in der Bukowina besonders schwierigen Amtsthätigkeit leiten lassen, die entsprechenden Vorschläge bei dem k. k. Ministerium zu machen.

Den Herrn Prälaten Josef Schmied und den Director des Kaiser-Franz-Josef-Untergymnasiums in Sereth, Anton Paul, hatte der Obmann im

Namen des Vereines aus Anlass der Rangserhöhung, beziehungsweise Ernennung beglückwünscht, wofür der erstere persönlich in der Sitzung, der letztere schriftlich seinen Dank aussprach.

Hierauf erhielt Prof. Romuald Wurzer das Wort zu dem angekündigten Vortrage:

„Reisebilder aus Sicilien".

Prof. Wurzer geleitete die Zuhörer in seinem fast zweistündigen Vortrage nach Trapani, auf den alten Venusberg Eryx, nach dem an Ruinen reichen Selinunt nach Segesta und Agrigent mit seinen Tempeln. Unterstützt wurden die interessanten Ausführungen durch eigens für diesen Vortrag angefertigte und von dem Obmanne und dem Prof. N. Schwaiger vorgeführte Lichtprojectionsbilder. Reicher Beifall lohnte den Redner, dem auch der Obmann für seine Ausführungen den Dank des Vereines aussprach.

Der Abschluss der Debatte über Prof. Wottas Vortrag (siehe den Bericht über die 59. Sitzung), welcher auf die Tagesordnung gesetzt worden war, wurde nach kurzer Debatte mit Rücksicht auf die bereits stark vorgerückte Tageszeit und in Anbetracht der Bemerkung des Obmannes, dass ein Vortrag über die „Hygiene" bereits angemeldet sei, wo man ohnehin zu der ganzen Frage werde noch Stellung nehmen müssen, für spätere Zeit vertagt.

Vom Lycealdir. Dr. Josef Frank wurde angeregt, dass diese Frage, wenn ein Erfolg erreicht werden soll, in größerer Versammlung, etwa am nächsten Mittelschultage behandelt werden sollte.

Mit dem Danke für die lange Ausdauer und dem Wunsche glücklicher Ferien für alle Vereinsmitglieder schloss der Obmann die Versammlung und damit das abgelaufene Vereinsjahr.

Miscellen.

Etwas Statistik und Methodik.

Ein Beitrag zum lateinischen Elementarunterrichte in der Prima.

Von Prof. **J. Mayer** in Budweis.

In neuerer Zeit dringt bekanntlich die öffentliche Meinung mit großer Entschiedenheit auf eine gänzliche Umgestaltung des Unterrichtes in den classischen Sprachen an den Gymnasien; er sei es ja, der „die Überbürdung“ der Jugend verursache, ihr alle Regsamkeit des Geistes und alle Lebensfreudigkeit benehme. Namentlich im lateinischen Elementarunterrichte treibe die Schwierigkeit des Lernens das jugendliche Wesen geradezu der Verzweiflung in die Arme, und da sei vor allem die III. Declination die Klippe, an der die jungen Existenzen scheitern.

Als nun vor einigen Jahren aus Anlass eines speciellen traurigen Ereignisses an einer Anstalt dieser Vorwurf an einer competenten Stelle besonders laut erhoben wurde, „Da fasste mich ein wilder Gram, Und ich beschloss, es frisch zu wagen“, nämlich den Nachweis zu liefern, dass die III. Declination trotz ihrer von jedem Fachlehrer ohne Rückhalt zugestandenen Schwierigkeiten selbst die schwachbegabten oder minder gut vorgebildeten Knaben durchaus nicht hindert, allmählich in ihrem Kennen und Können zu erstarken, dass sie daher mit Unrecht als jene Station im lateinischen Elementarunterrichte bezeichnet würde, an der es heißt: *„Lasciate ogni speranza . . .!“*

„Zahlen beweisen“ — ist ein bekanntes Axiom; sie führen eine beredte Sprache, der sich selbst der böse Wille nicht verschließen kann. Ich nahm mir daher vor, aus den lateinischen Compositionen, die der beste und sicherste Probierstein für die Auffassung und geistige Aneignung des durchgenommenen Lehrstoffes seitens der Schüler sind, eine statistische Zusammenstellung anzulegen, und zwar speciell aus jenen Compositionen, welche während der Durcharbeitung der III. Declination von den Schülern geschrieben werden. Das Material für diese Zusammenstellung lieferten mir die Daten, die ich in eigener Lehrpraxis in den einzelnen Jahrgängen, wo ich in der Prima den Lateinunterricht ertheilte, und zwar an verschiedenen Anstalten und bei verschiedenem Schülermateriale gesammelt habe. Leider ist es mir theils wegen Raummangels, theils aus anderen Gründen ökonomischer Natur versagt, an dieser Stelle die ausführlichen und instructiven Tabellen vorzuführen, die ich auf Grund mehrjähriger Beobachtung angelegt habe, und ich sehe mich daher gezwungen, mit Übergehung alles Details in Kürze nur das Resultat dieser statistischen Sammlung hier mitzutheilen. Trotzdem wird jedermann sich leicht ein Urtheil darüber bilden können, ob die Schwierigkeiten, die während der Durcharbeitung der III. Declination auftreten, von der Art sind, dass statt eines Fortschrittes ein Rückschritt der Schüler zu constatieren sei, ob also überhaupt „die Furcht“ vor der III. Declination eine begründete sei.

Nachfolgend ein Auszug aus der Notenstatistik derjenigen lateinischen Compositionen, die in vier verschiedenen Jahrgängen der Prima über den Stoff der III. Declination geschrieben wurden; nur im I. Jahrgange handelte die erste und im IV. Jahrgange die erste und zweite Composition ausschließlich über den Stoff der I. und II. Declination. Ich habe diese Arbeiten aber dennoch in die statistische Zusammenstellung aufgenommen, um den Übergang zur III. Declination näher zu beleuchten. Zur richtigen Orientierung dürfte die Angabe der Procente der schlechten Noten (nicht genügend und ganz ungenügend zusammengenommen) und der Vorzugsnoten (vorzüglich und lobenswert zusammengenommen) der einzelnen Compositionen genügen.

A. Statistik.

I. Jahrgang (1886/87): lateinische Grammatik von Schmidt; lateinisches Übungsbuch von Vielhaber.

Composition	Schlechte Noten	Vorzugsnoten
1.	43·18 %	11·36 %
2.	44·18 %	23·24 %
3.	30·22 %	34·87 %
4.	28·56 %	38·03 %
5.	47·58 % [1])	28·5 %
6.	41·85 %	27·9 %
7.	29·26 %	43·9 %
8.	35 %	32·5 %
9.	—	—
10.	—	—

[1]) Die erste Arbeit nach den Weihnachtsferien!

Im Durchschnitte entfallen auf eine Composition: 37·48% schlechter Noten, 30·03% Vorzugsnoten.

II. Jahrgang (1890/91): lateinische Grammatik von Scheindler (1. Aufl.); lateinisches Übungsbuch von Steiner-Scheindler (1. Aufl.).

Composition	Schlechte Noten	Vorzugsnoten
1.	44·4 %	38·8 %
2.	38·8 %	38·8 %
3.	25 %	56·25 %
4.	16·6 %	49·9 %
5.	22·1 % [1])	55·5 %
6.	23·52 % [2])	47·05 %
7.	33·3 %	44·4 %
8.	16·6 %	38·8 %
9.	11 %	49·9 %
10.	22·2 %	38·8 %

[1]) Die letzte Arbeit vor den Weihnachtsferien!

[2]) Die erste Arbeit nach den Weihnachtsferien!

Im Durchschnitte entfallen auf eine Composition: 25·35% schlechter Noten, 45·82% Vorzugsnoten.

III. Jahrgang (1891/92): lateinische Grammatik von Scheindler (1. Aufl.); lateinisches Übungsbuch von Steiner-Scheindler (1. Aufl.).

Composition	Schlechte Noten	Vorzugsnoten
1.	22·57 %	61·28 %
2.	32·25 %	25·8 %
3.	19·9 %	53·2 %
4.	10·37 %	55·16 %
5.	16·12 %	45·16 %
6.	19·35 %	45·15 %
7.	34·37 % [1])	40·62 %
8.	35·48 %	29·02 %
9.	12·5 %	65·62 %

[1]) Die erste Arbeit nach Weihnachten!

Im Durchschnitte entfallen auf eine Composition: 22·54% schlechter Noten, 46·78% Vorzugsnoten.

IV. Jahrgang (1895/96): lateinische Grammatik von Scheindler (2. Aufl.); lateinisches Übungsbuch von Steiner-Scheindler (2. Aufl.).

Composition	Schlechte Noten	Vorzugsnoten
1.	15·37 %	34·61 %
2.	24·99 %	32·14 %
3.	18·5 %	40·73 %
4.	48·14 % [1])	18·51 %
5.	15·37 %	34·61 %
6.	21·42 %	49·99 %
7.	21·42 %	42·85 %
8.	24·99 %	35·7 %
9.	14·28 %	49·99 %

[1]) Die letzte Arbeit vor Weihnachten!

Im Durchschnitte entfallen auf eine Composition: 22·72% schlechter Noten, 37·68% Vorzugsnoten.

Zu einigen besonders hohen Procentsätzen der schlechten Noten muss ich mir die Bemerkung erlauben, dass sich leider vielfach Schüler zum Gymnasialstudium drängen, die ohne jedes Sprachgefühl sind und trotz aller aufgewandten Mühe nicht vom Flecke kommen; die schon bei der ersten Declination zu den „Todten" gehören; sie sind rein „Procentemacher" im ungünstigen Sinne.

Was das Schwanken in den Procenten sowohl der schlechten als auch der Vorzugs-Noten betrifft, so weiß ja ein jeder Lehrer aus eigener Erfahrung, dass da eine Menge Imponderabilien mitspielen, dass sich das Resultat einer Schularbeit nach den Umständen richtet, namentlich nach der Frequenz der Classe, der Vorbildung und Begabung der Schüler und dem Grade ihrer Fähigkeit, intensiv aufzumerken und zu arbeiten.

Ferner macht man bei allen vier Jahrgängen dieselbe Wahrnehmung, nämlich dass die Arbeiten unmittelbar vor und nach den Weihnachtsferien bedeutend matter ausfielen als die anderen. Während nämlich die Kinder bei der Composition vor den Weihnachtsferien mit allen ihren Gedanken schon „auf Ferien" weilen, haben sie bei der Composition nach den Ferien ihre Gedanken noch lange nicht gesammelt; man muss daher die hohen Procente der schlechten Noten dieser Arbeit auf das Conto der psychischen Depression der Schüler setzen. Man weiß ja, in welchem Zustande die jungen Musensöhne jedesmal nach den Ferien vom heimatlichen Herde eingerückt kommen, dass man seine liebe Noth hat, um allmählich wieder auf den *status quo* zu kommen.

Für die Widerlegung der Behauptung, die III. Declination berge große Gefahren und unüberwindliche Hindernisse für die zarte Jugend in sich, genügt die Betrachtung der Procente der schlechten Noten. Wären nämlich die Schwierigkeiten, die sich im Verlaufe der III. Declination den Schülern entgegenstellen, wirklich unüberwindlich, so müssten vor allem die Procentsätze der schlechten Noten immer mehr wachsen. Da man aber bei allen vier Jahrgängen gerade das Gegentheil davon sieht, dass vielmehr, wenn auch mit einigen Schwankungen, die durch außerhalb liegende Gründe motiviert sind, ein allmähliches Sinken dieser Procentsätze unverkennbar ist, so ist dadurch jeder gegnerische Einwand hinfällig geworden. Hält man schließlich den Procenten der schlechten Noten jene der Vorzugsnoten gegenüber, die in jedem Jahrgange einigemal eine geradezu überraschende Höhe erreichen, so findet man, dass die Procente der Vorzugsnoten jene der schlechten Noten meist sehr bedeutend überragen (mit Ausschluss des ersten Jahrganges!), dass sie energisch nach der Höhe streben, während die Procente der schlechten Noten auf ein tieferes Niveau zu sinken trachten.

Zieht man ferner in den einzelnen Jahrgängen aus den Procenten der schlechten Noten und jenen der Vorzugsnoten das arithmetische Mittel, so entfallen auf je eine Composition

im I. Jahrgange:	37·48 %	schlechter Noten und nur	30·03 %	Vorzugsnoten;
im II. Jahrgange:	25·35 %	schlechter Noten, aber	45·82 %	Vorzugsnoten;
im III. Jahrgange:	22·54 %	schlechter Noten, aber	46·78 %	Vorzugsnoten;
im IV. Jahrgange:	22·72 %	schlechter Noten,	37·68 %	Vorzugsnoten.

Durch diese Zahlen ist der Beweis erbracht, wie spielend das bildungsfähige Material der Schüler alle Hindernisse überwindet, dass also „die Furcht" vor der III. Declination eine ganz unbegründete ist.

Endlich sei es mir noch gestattet, auf die vierte Composition des IV. Jahrganges zurückzugreifen, welche durch den besonders hohen Procentsatz (48·14%!) der schlechten Noten sich unangenehm bemerkbar macht. Dieses ungünstige Resultat gibt mir die Veranlassung, diese matte Leistung der Schüler einer eingehenden Analyse zu unterziehen und den Gründen nachzuspüren.

Einen Grund — und zwar einen außerhalb liegenden — habe ich bereits oben angegeben, nämlich den Zeitpunkt, wann die Composition geschrieben wurde: es war die letzte Arbeit vor den Weihnachtsferien, wo also die Kinder mit ihrer ganzen Seele schon beim Christbaume weilten. Um nun auch die inneren Gründe aufzudecken, habe ich alle die begangenen Fehler herausgehoben und nach Kategorien classificiert. Der Wortlaut dieser Composition war folgender:

1. *Merito sol splendidus ab hominibus gubernator naturae nominatur.*
2. *Nam frigus et calorem temperat et tempora anni regit.*
3. *Carminibus Homeri ut melle grato delectamur.*
4. *Nomen Homeri propter carmina cunctis fere nationibus notum est.*
5. *Exemplis malis mores boni saepe depravantur.*
6. Nr. 5 ins Activum zu übertragen! Also: *Exempla mala mores bonos saepe depravant.*

Es sind im ganzen 44 Wörter, darunter 13 zur III. Declination gehörige. Von den 28 Schülern der Classe haben 27 die Composition mitgearbeitet, ein Schüler war durch Krankheit verhindert. Von diesen 27 Arbeiten muss noch eine ausgeschieden werden, weil sie einem total unfähigen Schüler angehört, der nur hie und da einige Wörter, die lateinisch klingen sollten, ohne jede syntaktische Beziehung neben einander reihte, wie z. B. im 3. Satze: *ut carminis homeris iucanda mel cum nam cum;* oder im 5. Satze: *cum exemplum bonum sermonis;* oder im 6. Satze: *bonum sermonis cum exemplum!* Es bleiben also 26 Arbeiten für die Betrachtung übrig; jede Arbeit mit 44 Wörtern, das gibt die Totalsumme von 1144 Wörtern, von denen 338 (= 13×26!) auf die III. Declination entfallen. Im ganzen wurden 166 Fehler gemacht (= 14·51%), von denen 81 an den 338 Wörtern der III. Declination verbrochen wurden, was mit Beziehung auf die Totalsumme der 1144 Wörter 7·08% ausmacht.

Betrachtet man nun die Qualität dieser 81 Fehler, die gegen die III. Declination begangen worden sind, so ergeben sich: Auslassungsfehler: ..0; Fehler gegen das Lexikon: ..7; Fehler gegen die Formenlehre: 38, und zwar: 30 Fehler gegen das Genus (z. B. 7mal: *nomen nota est;* 2mal: *melle grata;* 8mal: *carmines;* 4mal: *tempores* etc.); 8 Fehler gegen die Flexion (z. B. 2mal: *melli* [Abl.!]; 2mal: *mello* [Abl.!]; 2mal: *tempa;* 1mal: *tempi* als Acc. pl. etc.), und endlich 36 Fehler gegen die Syntax, und zwar: 15mal ein unrichtiger Casus (z. B. 2mal: *calor* statt des Acc. *calorem;* 5mal: *gubernatore* statt des Nom. *gubernator;* 2mal: *propter carminum* [wegen der Gedichte!]; 2mal: *nationes;* 1mal: *nationem* statt des Dat. plur. *nationibus; ab homines* etc.) und 21mal ein falscher Numerus (z. B. 5mal: *tempus* statt des Plurals *tempora;* 5mal: *homine* statt *hominibus;* 2mal: *nationi* statt *nationibus;* 2mal: *morem* statt *mores;* 3mal: *carmine* statt *carminibus;*

frigora statt des Sing. *frigus; calores* statt des Sing. *calorem* etc.) — in Summa die oben ausgewiesenen 81 Fehler.

Jeder unbefangene Beurtheiler muss zugeben, dass von diesen 81 gegen die III. Declination gemachten Verstößen genau gerechnet nur die gegen das Genus und die Flexion begangenen der III. Declination zur Last gelegt werden können; da wir aber mit der III. Declination streng ins Gericht gehen wollen, so sollen auch die Fehler gegen das Lexikon mitgerechnet werden, was zusammen 45 Fehler ausmacht. Die übrigen 36 Fehler (81—45!), welche die Syntax betreffen, können unmöglich der III. Declination zugeschrieben werden, da sie daran ganz unschuldig ist, wenn der Schüler den Accusativ nicht erkennt und dafür den Nominativ setzt; wenn er — mit besonderer Vorliebe — statt des Accusativs den Dativ verwendet und umgekehrt; oder wenn er consequent den Numerus verwechselt! „Gedankenlosigkeit ist seines Geistes Theil," sagt Dr. Julius Rothfuchs in seinen „Beiträgen zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts" (2. Aufl., S. 25); und die Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich nehmen sich in dieser Hinsicht auch der Schüler an, indem es da auf S. 9 heißt: „. . . . in den meisten Fällen haben sie das Falsche geschrieben nur aus Mangel an Überlegung und Besonnenheit, jener Tugend, welche in ihnen erst entwickelt und allmählich in vielfältiger Übung und Erfahrung gewonnen werden soll." Nun, das ist ganz auch meine Ansicht; die 36 Fehler gegen die Syntax sollen auf das Conto des „Mangels an Überlegung und Besonnenheit" geschrieben werden; es bleibt immerhin noch genug Verdruss übrig an den Fehlern gegen die Formenlehre, an den 8 *carmines*, 4 *tempores* etc. Wir haben somit streng gesichtete 45 Fehler gegen die III. Declination. Bringen wir diese jetzt mit den 1144 Wörtern der 26 Arbeiten in arithmetische Beziehung, so haben wir nur 3·93% von Fehlern, die mit Fug und Recht auf die III. Declination entfallen; der Rest der oben ausgewiesenen 14·51% von Fehlern kommt auf Rechnung anderer Factoren zu stehen, die bei dem Misserfolge der analysierten vierten Composition des IV. Jahrganges mit im Spiele waren; nicht die III. Declination als solche war es, welche eine solche „*strages*" verursachte. Da kommt zuerst, speciell bei der eben besprochenen Arbeit, die Stimmung, die Aufregung der Schüler in Betracht, in welcher sie sich befanden, als sie die Arbeit unmittelbar vor den Weihnachtsferien anfertigten. Es soll meinerseits den Schülern deshalb kein Vorwurf gemacht werden; sie sind ja Kinder, und in der Kindesnatur liegt es, in den bevorstehenden Freuden und Genüssen schon anticipando zu schwelgen und dabei an den Ernst des Augenblickes ganz zu vergessen. Dem gewissenhaften Lehrer wird es durch intensive Arbeit bald wieder gelingen, eine solche Scharte auszuwetzen und alles ins richtige Geleise zu bringen.

Aber eine andere Erscheinung fällt da schwerer ins Gewicht, nämlich die mangelhafte Vorbildung der Schüler in der deutschen Sprache, was von hervorragenden Schulmännern als ein Haupthindernis des Lateinunterrichtes erkannt und hervorgehoben wird. So bemerkt Hermann Perthes im IV. Artikel seiner Abhandlungen „Zur Reform des lateinischen Unterrichts" auf S. 36, dass es nicht angehe, von den Knaben die Anwendung syntaktischer Sprachgesetze zu verlangen, in „einem Alter, in

welchem das an der Muttersprache sich entwickelnde Sprachgefühl noch nicht zur Reife gelangt ist". Und in J. Nahrhafts Aufsatz „Der Elementarunterricht in der lateinischen Formenlehre nach dem Stammprincip" (Zeitschrift f. öst. Gymn., 1886) lesen wir auf S. 164: „Die Hauptursache der Fehler, welche in den schriftlichen Arbeiten beobachtet wurden, lag in der unsicheren Vocabelkenntnis und der mangelnden Einsicht in die syntaktische Fügung des einzelnen Wortes oder des ganzen Satzes." Da hat F. L. Jahn nicht unrecht, wenn er sagt: „Wer seine Muttersprache nicht kann, soll keine fremde lernen!" (siehe bei H. Perthes a. a. O., S. 40). Bei dieser Erkenntnis der Umstände wird man sich hüten, den Lateinunterricht zum alleinigen Sündenbocke von etwaigen Misserfolgen zu machen und von einer „blutigen Arena" und einem „Opferstein" zu reden, „auf dem die Jugend dem Moloch unnützer Lernphilisterei preisgegeben wird".

Vergleicht man zum Schlusse die Resultate der vier Jahrgänge untereinander, so springt einem sofort der große Abstand zwischen den Procentsätzen der schlechten Noten sowohl als auch der Vorzugsnoten bei dem I. Jahrgange einerseits und den drei folgenden Jahrgängen anderseits in die Augen. Während nämlich die drei Jahrgänge 1890/91, 1891/92 und 1895/96, in denen der Lateinunterricht an der Hand des lateinischen Übungsbuches von Steiner-Scheindler ertheilt wurde, sich in den Procenten der ungünstigen sowie der Vorzugs-Noten so ziemlich die Wage halten,[1]) wie es die Durchschnittszahlen anzeigen (22 — 25% schlechter Noten, 45·82%, 46·78% und 37·68% Vorzugsnoten), steht der I. Jahrgang (1886/87), in welchem das lateinische Übungsbuch von Vielhaber verwendet wurde, ihnen in dieser Beziehung weit nach, indem er dieselben einerseits mit seinen 37·48% schlechter Noten (im Durchschnitte!) zwar weit übertrifft, anderseits aber mit seinem Durchschnitte von nur 30·03% Vorzugsnoten weit hinter denselben zurückbleibt! Was ist die Ursache an diesem so bedeutenden Abstande? — „Die Methode!" lautet meine Auskunft.

Das gibt zu denken! Allgemein hat sich nämlich in der neueren Zeit das Feldgeschrei gegen die Methode im altsprachlichen Unterrichte am Gymnasium erhoben. Sollte nun die öffentliche Meinung sich von den Gymnasien nicht immer mehr abwenden, so musste die Unterrichtsverwaltung diesen Klagen einigermaßen Rechnung tragen — *vox populi, vox dei!* — Daher suchen die „Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich", deren Bedeutung auch im Auslande anerkannt wurde, den Lehrer zu einer verbesserten Methode anzuleiten. Im gleichen Maße war man aber auch auf die Verbesserung der Lehrbücher bedacht.

Hervorragende Pädagogen, wie Hermann Perthes,[2]) „der Bahnbrecher

[1]) Eine Differenz von 2—3% kann da nicht ernst in Betracht kommen, da eine solche Schwankung durch die Abwesenheit eines oder zweier Schüler bei der Anfertigung der Composition, sei es im günstigen oder ungünstigen Sinne, sofort veranlasst wird. Dass der letzte Jahrgang in der Durchschnittszahl der Vorzugsnoten hinter den zwei vorangehenden Jahrgängen etwas zurücksteht, das darf noch kein schiefes Licht auf diesen Jahrgang werfen, da er ja in den Procenten der schlechten Noten gerade so günstig gestellt ist wie die beiden, dieselben jedoch im Procentsatze der Note „befriedigend" (15·54% gegen 8·37% im Jahre 1891/92 und gegen 6·14% im Jahre 1890/91) bei weitem übertrifft!

[2]) Hermann Perthes: „Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen".

und erste Pionnier der Reform des Lateinunterrichtes",[1]) waren bemüht, eine auf richtigen psychologischen Grundlagen beruhende Unterrichtsmethode in den classischen Sprachen zu schaffen, welche selbst den grammatischen Betrieb auf die Anschauung begründet, ihn inductiv macht, indem der Schüler die grammatische Thatsache an dem Lesestoffe zuerst kennen, d. h. anschauen lernen soll. Der Hauptgrundsatz dieser neuen Perthes'schen Methode lautet: „Es ist nicht von der Erlernung der Vocabeln und des Paradigmas zur Auschauung derselben im Satze, sondern umgekehrt von der Anschauung der Wörter und der grammatischen Formen im Satze zur Erlernung der Vocabeln und des Paradigmas überzugehen." [2])

Damit stellte sich die neue Methode, die auf Induction beruht, in stricten Gegensatz zur alten, in der Unterrichtspraxis bisher geübten deductiven Methode, nach welcher mit den Vocabeln und mit der Regel begonnen und dieselbe dann an lateinischen und deutschen Einzelsätzen eingeübt wurde, die ohne tieferen Inhalt und ohne jeden inneren Zusammenhang den Schüler gleichgiltig machen und durch den steten Abbruch kaum erst begonnener Vorstellungsreihen ein Gefühl für das Verhältnis zwischen Sprachinhalt und Sprachform gar nicht aufkommen lassen. Die nach der Perthes'schen Methode verfassten Übungsbücher, zu denen auch das Steiner-Scheindler'sche gehört, suchen jedoch vor allem durch eine anregende Lectüre das Interesse der Schüler zu erregen und zu fesseln; sie bieten daher den Übungsstoff zumeist in der Weise dar, dass er eine Reihe innerlich zusammenhängender, verwandter Vorstellungen erweckt, die sich zu einem auch äußerlich durch eine Überschrift gekennzeichneten kleinen Ganzen zusammenschließen. Denn wer wollte leugnen, dass die zusammenhängenden Übungsstücke im Steiner-Scheindler'schen Übungsbuche, I. Theil, mit den Überschriften: „Der Wald," „Unser Obstgarten," „Die Blumen," „Landaufenthalt." „Der Frühling," „Unsere Vaterstadt" etc. nicht sofort das Interesse der kleinen Lateiner erregen und für den Unterricht gewinnen? Auch Dir. Otto Lutsch betont in seinem Vortrage: „Einiges aus der Praxis des lateinischen Elementarunterrichts" (in „Lehrproben und Lehrgänge" von Fries und Menge, 1898, Heft 57, S. 86—98) die Nothwendigkeit inhaltlich zusammenhängender Übungsstücke im lateinischen Elementarunterrichte.

Für den Vorzug der neuen Methode vor der alten sprechen auch die in der vorausgehenden Statistik angeführten Zahlen eine sehr beredte Sprache: die alte Methode, repräsentiert durch das Übungsbuch von Vielhaber, ist in der Übersichtstabelle durch die Durchschnittszahlen des I. Jahrganges von 37·48% schlechter Noten und von nur 30·03% Vorzugsnoten genügend charakterisiert, indes die Unterrichtserfolge während der Durcharbeitung der III. Declination an der Hand des nach der Perthes'schen Methode verfassten Übungsbuches von Steiner-Scheindler mit nur 22·54% schlechter Noten, hingegen mit den 46·78% Vorzugsnoten der neuen Methode das glänzendste Zeugnis ausstellen.

Aus dem Gesagten geht demnach klar hervor, dass die neue, durch Perthes so genial dargelegte Methode für den lateinischen Elementar-

[1]) J. Rappold: „Bemerkungen zur lateinischen Schulgrammatik von Scheindler etc." (Zeitschrift f. öst. Gymn., 1890, S. 81).

[2]) H. Perthes a. a. O., III. Artikel, S. 6.

unterricht besonders geeignet ist, den Schülern über die Schwierigkeiten der III. Declination auf eine leichte und möglichst reizvolle Art hinwegzuhelfen. Den Anhängern der alten Methode aber, die von psychologischen Hilfen und von Kunstgriffen beim Unterrichte nichts wissen wollen, sondern kräftige, derbe Kost und ernste Arbeit — wie sie sagen —, also den mühevolleren Weg für die Schüler verlangen, weil auf diesem die geistige Kraft mehr entwickelt werde, ihnen möchte ich schließlich den trefflichen Ausspruch des genialen Pädagogen Dr. Jul. Rothfuchs entgegenhalten, der in seinen „Beiträgen zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts" (2. Aufl., S. 4) sagt: „Eine schwierige Sache zu lernen, ist bildend, dagegen eine Sache auf schwierige Art zu lernen, kann unmöglich bildend sein. Das hieße, die Füße kräftigen zu wollen durch Gehen auf Dornen und Glatteis; es hieße, die Fechtkunst lernen, und das Schwert bei der Klinge fassen", und auf S. 5: „Es erscheint doppelt nöthig, die Schwierigkeit des Lernobjectes nicht noch durch die Schwierigkeit der Methode zu erhöhen."

Man darf die Jugend nicht mehr die Wahrheit des alten Satzes „*radices doctrinae amarae sunt*" empfinden lassen, das Grauen vor der Grammatik muss schwinden, welche die Alten in naiver Weise bezeichneten als „*animal ferocissimum, gravissime ulciscens iniuriam sui!*". „Sorgen wir durch ein ansprechendes Lehrverfahren," sagt Dir. Lutsch a. a. O. (S. 98), „wie auf allen Unterrichtsgebieten so auch im lateinischen Elementarunterricht dafür, dass das Gymnasium im Gedächtnisse des kommenden Geschlechtes wieder als *alma mater* lebe, für die einzutreten den meisten Zöglingen ein natürliches Bedürfnis ist."

Ich will mir nun erlauben, mein Verfahren kurz zu skizzieren, das ich mir auf Grund der Perthes'schen Methode bei Benützung des Steiner-Scheindler'schen Übungsbuches, I. Theil, für die Behandlung der III. Declination zurechtgelegt habe, ohne auch nur im geringsten Anspruch auf Mustergiltigkeit zu erheben. Vielleicht werden namentlich jüngere Collegen, denen ja bei Beginn ihrer Lehrthätigkeit gewöhnlich der Lateinunterricht in der Prima zugewiesen wird, an meiner Darlegung einiges Interesse finden. Somit wende ich mich zum zweiten Theile meiner Erörterungen, nämlich zur Methodik.

B. Methodik.

„Je schwieriger der Stoff, desto sorgfältiger die Einübung."
Instructionen, S. 13.

Wenn auch „die Furcht" vor der III. Declination durch die vorangehenden Betrachtungen und Erörterungen als übertrieben und unbegründet erwiesen worden ist, so ist doch nicht zu leugnen, dass der nun vom Schüler zu bewältigende grammatische Stoff so bedeutend ist, dass die Frage, wie wohl dem Schüler das grammatische Wissen am zweckmäßigsten zuzuführen ist, nicht leicht umgangen werden kann. Ist nun die auf Induction beruhende Methode hiefür als die geeignetste im Vorangehenden bezeichnet und erkannt worden, so muss auch anderseits die technische Seite der Lehr- und Lernarbeit wohl erwogen werden.

„Das meiste muss in der Schule geschehen: hier spanne man den Hauptnerv der Thätigkeit der Knaben an und glaube nicht, dass man es mit Hausarbeiten herausreiße," sagt v. Nägelsbach in seiner „Gymnasial-Pädagogik" auf S. 101.[1]) Somit hat der Schulunterricht I. für die vollständige Auffassung, II. geläufige Einübung und III. feste Aneignung des grammatischen Lehrstoffes zu sorgen![2]) „Das feste Behalten aber ist ohne die das Mannigfaltige durch Zusammenfassung in Hauptpunkten beherrschende Überblickung des Gelernten nicht möglich. Der Lehrstoff muss daher nach seinen Theilen so angeordnet werden, dass er leicht zu überblicken ist!" [3])

Darnach ergeben sich mir für die Durcharbeitung des grammatischen Stoffes der III. Declination folgende praktische Eintheilungsgruppen: 1. consonantische Stämme; 2. I-Stämme; 3. Adjectiva nach der III. Declination; 4. Besonderheiten in der Flexion der Substantiva; 5. Besonderheiten in der Flexion der Adjectiva und 6. die Genusregeln.

Da die Hauptforderung, die dabei an den Unterricht gestellt wird, die Erlangung voller Sicherheit im Gebrauche der Formen betrifft, so ist damit auch das Tempo gegeben, in welchem sich der Unterricht zu bewegen hat: „Der Lehrer opfere nie der größeren Raschheit des Fortschrittes die unbedingte, später schwer zu ersetzende Sicherheit der ganzen Classe auf!" [4]) Das ganze Bestreben des Lehrers sei anfangs darauf gerichtet, die Schüler die Schwierigkeiten der III. Declination gar nicht merken zu lassen; er baue ihnen gleichsam Brücken, auf denen sie unter seiner sicher führenden Hand ruhig über alle Abgründe hinübergleiten, selbst auf die Gefahr hin, dass man solche Brücken spöttelnd „Eselsbrücken" heißen sollte. Über solchen Spott setzt man sich einfach mit Friedrich Loebls humorvoller, aber ganz richtigen Frage hinweg: „Wie soll der Esel über das tiefe Wasser, ich meine, wie soll der junge Schüler über die Schwierigkeiten hinwegkommen, wenn wir ihm keine Brücke bauen?" [5]) — und gibt den Spöttern zu bedenken, dass die Schüler in den oberen Classen wirklich „Eselsbrücken" zu benützen gezwungen sein werden, wenn man im Elementarunterrichte nicht sorgsam genug vorgegangen ist.

Die Einrichtung des Unterrichtes während der III. Declination würde beim Gebrauche des Steiner-Scheindler'schen Übungsbuches ungefähr folgende sein:

Erste Gruppe: Consonantische Stämme.

I. Vollständige Auffassung des grammatischen Lehrstoffes.

1. Hat der Lehrer durch einige Worte das Interesse der Schüler für den Inhalt des durchzunehmenden lateinischen Übungsstückes erregt, so liest er dann den ersten Satz mit genauer Beachtung der Orthoepie vor und lässt denselben von einzelnen Schülern, manchmal von allen ***in choro*** wiederholen; die etwa gemachten Fehler werden sofort corrigiert. Dann wird der

---

[1]) Karl Friedrich v. Nägelsbachs „Gymnasial-Pädagogik", herausgegeben von Dr. Georg Autenrieth, 3. Auflage.

[2]) Andreas Wilhelms „Praktische Pädagogik", S. 52.

[3]) Andreas Wilhelm a. a. O., S. 68.

[4]) Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich, S. 105.

[5]) Friedrich Loebl: „Der lateinische Unterricht auf der Unterstufe des Gymnasiums" („Österreichische Mittelschule" 1899, 1. Heft, S. 17).

Satz vom Lehrer unter Mitbetheiligung der Schüler analysiert und construiert — vom Prädicate ausgehend — und dann erst übersetzt; die den Schülern noch unbekannten Vocabeln werden vom Lehrer angegeben. Da dieser Vorgang seit Beginn des Lateinunterrichtes regelmäßig eingehalten wurde, die Schüler also bereits im Analysieren und Construieren einige Übung besitzen, so wird jetzt in dieser Beziehung der Fortschritt allmählich rascher werden. Darauf wiederholt ein schwächerer Schüler den übersetzten Satz. So verfährt man in aller Ruhe mit den übrigen Sätzen des durchzunehmenden Abschnittes, den man dann im ganzen noch von möglichst vielen Schülern wiederholen lässt.

2. Darauf wird der dazugehörige Abschnitt der Wortkunde aufgeschlagen, die zu memorierenden (fett gedruckten!) Vocabeln werden den Schülern gleichsam vorgeführt, d. h. es werden für das Memorieren der Wörter den Schülern auch Hilfen gegeben, welche theils in der Etymologie, theils in bekannten Fremdwörtern oder in anderen Anklängen liegen. Dabei macht man die angenehme Erfahrung, dass die Schüler nicht bloß vom Übersetzen der einzelnen lateinischen Sätze her die Vocabeln fast schon kennen, sondern dass sie mit einem wahren Feuereifer an der Suche nach den Hilfen und Stützen für das Memorieren der Wörter sich betheiligen.

3. Darnach schreitet man zur Ableitung der Casusendungen der III. Declination aus den durchgenommenen Sätzen; es wird aus dem Concreten das Abstracte herausgearbeitet nach dem psychologischen Grundsatze: „Nicht vom Begriff zur Vorstellung, sondern von der Vorstellung zum Begriff ist der naturgemäße Weg menschlicher Erkenntnis."[1]) Dies geschieht nun in der Art, dass nochmals Satz für Satz des übersetzten Abschnittes vorgenommen und nach den darin vorkommenden Casus der III. Declination mit „wer? was? wessen?" etc. gefragt wird. Die so in gemeinsamer Arbeit gefundenen Casus werden in ihren Endungen vom Lehrer in einer auf der Wandtafel angelegten Tabelle schriftlich fixiert, die Schüler tragen alles in die in ihren Mitschreibeheften gleichfalls angelegte Tabelle ein. Es stellt sich dabei ein großer Wetteifer unter den Schülern ein: ein jeder will etwas bringen, die schon öfter übersetzten und wohlverstandenen Sätze liefern ihnen das passende Material; es herrscht unter den Schülern jene rege Arbeitslust, über die sich v. Nägelsbach in seiner „Gymnasial-Pädagogik"[2]) also äußert: „Es gibt ja nichts Unschätzbareres als diese Selbstthätigkeit in der Schule, bei welcher sich der Schüler selbst etwas erarbeitet, und sie lässt sich vom elementarsten Unterricht an durch Millionen von Zwischenstufen steigern." Gibt auch manchmal irgend ein Schüler eine unrichtige Endung für irgend einen Casus an, weil er nach demselben unrichtig gefragt hatte, was namentlich beim Dativ und Accusativ gerne geschieht, so wird er über die Art seines Fehlers aufgeklärt. „Die Absicht geht dahin, dass der Schüler die einzelnen Casus, die ihm später im Paradigma der Grammatik in altherkömmlicher Ordnung entgegentreten, auf naturgemäße Weise und rasch und sicher dadurch erlerne, dass er sie zuerst in ihren natürlichen Beziehungen als Satz-

---

[1]) H. Perthes: „Zur Reform des lateinischen Unterrichts", III. Artikel, S. 5.

[2]) v. Nägelsbachs „Gymnasial-Pädagogik", herausgegeben von Dr. Georg Autenrieth, 3. Auflage, S. 33.

theile antrifft und erkennt; mit der klaren Auffassung ihres inneren Wesens prägt sich auch ihre äußere Form leicht und sicher ein."[1])

Sind nun alle Casus aus den Sätzen herausgefunden und mit ihren Endungen in die Tabelle eingetragen worden, so wird jetzt

4. dieselbe kritisch geprüft und dabei gefunden: *a*) dass der Nom. sing. der III. Declination mannigfache Ausgänge hat, also gleich für den Anfang das Masculinum auf ***o***,[2]) ***or*** und ***os***; *b*) dass Nom. und Voc. sing. immer einander gleich sind; *c*) dass der Accusativ sing. auch hier das charakteristische ***m*** hat; *d*) dass der Nom., Voc. und Acc. pluralis einander gleich sind; *e*) dass der Dativ plur. dem Abl. plur. gleich lautet, wie es auch bei der I. und II. Declination der Fall war; *f*) dass der Genitiv plur. auch hier durch den dumpfen Laut ***-um*** auffällt, und *g*) dass der Accus. plur. auch hier das charakteristische ***s*** hat (I. Declination *ās*; II. Declination *ōs*; III. Declination *ēs*!).

5. Erst jetzt wird das Paradigma der Grammatik vorgenommen, dessen Formen jetzt dem Schüler von ganz anderem Interesse sein werden, als wenn man nach der alten Methode zuerst das Paradigma mechanisch lernen lässt und dann erst zum Übersetzen der Übungsbeispiele übergeht, wo dann jener trostlose Zustand bei den Schülern sich einstellt, den Perthes treffend also schildert: „Beim Anhören und Lesen des Paradigmas ziehen fast nur leere Wörter am Ohre und Auge des Schülers vorüber, die zugehörigen Vorstellungen berühren seine Seele entweder gar nicht oder nur in der oberflächlichsten Weise."[3]) Die fertigen mitgetheilten Vorstellungen und Schemen, welche die Schüler nicht selbst abgeleitet und gefunden haben, verderben die Lust am Denken, während „das Mitsuchen, Mitfinden und Mitordnen die jugendlichen Geister reger machen muss als das Hinnehmen des Mitgetheilten, und das wiederholte Anschauen der Wörter und Formen im Zusammenhange des Satzes und bei den an der Tafel vorgenommenen Operationen dem Gedächtnisse einen beträchtlichen Stützpunkt gewährt."[4])

Dieser von 1—5 skizzierte Vorgang wiederholt sich jedesmal bei der Durchnahme eines neuen Abschnittes mit neuen Formen. Soviel thue ich nun für die vollständige Auffassung des grammatischen Lehrstoffes der einzelnen Abschnitte des Übungsbuches. Jetzt erfolgt die geläufige Einübung desselben.

II. Geläufige **Einübung** des grammatischen Lehrstoffes.

Bietet die Lehrstunde, in welcher die Operationen behufs Auffassung des grammatischen Lehrstoffes vorgenommen worden sind, noch Zeit, so

---

[1]) Instructionen f. d. Unterr. an den Gymn. in Österreich, S. 4.

[2]) Dies ist jedoch ein Fall, wo man an dem Steiner-Scheindler'schen Übungsbuche eine Bemängelung zu machen berechtigt ist, da das bereits in den ersten Abschnitt der III. Declination aufgenommene Subst. ***sermo*** eine Ausnahme bildet, somit erst in Nr. 45 hineingehört. Sagt doch Scheindler selbst in der Vorrede zu seiner lateinischen Grammatik, I. Auflage, S. V: „Also circa 1/6 der Wörter auf ***o*** sind Masculina, 5/6 aber Feminina. Heißt es bei einer solchen Sachlage nicht, die Verhältnisse auf den Kopf stellen, wenn man den Knaben überhaupt die Grundvorstellung beibringt, die Wörter auf ***o*** seien Masculina, da nachträglich durch die fünffache Zahl der Ausnahmen die Hauptregel erschlagen wird?" Ebenso zu bemängeln ist der Umstand, dass bereits in Nr. 22 das Subst. ***sol*** erscheint, das seinem Ausgange nach unter die Ausnahmen gehört.

[3]) H. Perthes a. a. O., III. Artikel, S. 4.

[4]) Dir. Otto Lutsch: „Einiges aus der Praxis des lateinischen Elementarunterrichts" in „Lehrproben und Lehrgänge" von Fries und Menge, 1898 (October), Heft 57, S. 94.

werden die aus den Sätzen des Übungsstückes herausgehobenen und in die Übersichtstabelle der III. Declination eingetragenen Casusendungen zunächst der Reihe nach, dann sprungweise, auch in umgekehrter Reihenfolge vom Ablativ aufwärts von einzelnen Schülern aufgesagt, und es wird — wenn möglich — die Declination an einzelnen in dem Übungsstücke vorgekommenen Substantiven praktisch eingeübt.

Die eigentliche Einübung bleibt aber der nächstfolgenden Lection vorbehalten:

1. Die Vocabeln, die zu memorieren waren, werden abgefragt, natürlich nicht in der trockenen Manier „was heißt?", sondern entweder mit Berücksichtigung des etymologischen Princips oder nach inhaltlich zusammenhängenden Gruppen, [1]) wobei stets eine genaue Charakterisierung des Substantivums der III. Declination dadurch zu geben ist, dass dasselbe, mit einem Adjectivum ornans verbunden, im Nominativ und Genitiv unter Angabe des Genus ausgesprochen und die deutsche Bedeutung hinzugefügt wird, z. B.: *pax aeterna, pacis aeternae, **femininum,*** der ewige Friede! Bei einem anderen Substantivum frägt man unter Hinzufügung eines Adjectivums nach den verschiedenen Casus; oder man lässt aus den gelernten Vocabeln in Verbindung mit einem Verbum kurze, auf den Inhalt des Abschnittes, aus dem die Vocabeln entnommen sind, hinzielende Sätzchen bilden. „So werden die unruhig flatternden Vorstellungen des Kindes in einen Kreis gebannt, in dem sie zur Ruhe kommen können. . . . . Denn während das einzelne Wort stets nur eine einzelne Vorstellung repräsentiert, ist der Satz stets der Ausdruck nicht bloß mehrerer zusammenhängender Vorstellungen, sondern einer geschlossenen Vorstellungskette." [2])

2. Zu Beginn jeder Lection werden Flectierübungen vorgenommen und energisch etwa 10—15 Minuten hindurch betrieben. „Diese Arbeit an den Anfang jeder Stunde zu legen, ist deshalb äußerst rathsam, weil es kaum ein zweites Mittel gibt, durch welches in gleichem Grade eine Classe für die ganze Stunde ‚in Zug gebracht' werden könnte." [3])

Sind die in der vorigen Lection bereits gelernten Casusendungen der III. Declination von einzelnen Schülern in der oben angedeuteten Reihenfolge oder auch untereinandergewürfelt aufgesagt worden, dann lasse ich eines der memorierten Substantiva der III. Declination mit einem passenden Adjectivum, z. B. anfangs ***mos patrius,*** später ein Subst. femininum oder neutrum, von der ganzen Classe laut im Chore declinieren. Ein Schüler, gleichsam der Chorführer, ruft den betreffenden Casus aus, stellt die Frage, auf die er zur Antwort kommt, also z. B.: „Nominativ! wer, was?" oder „Accusativ! wen, was?". Dann spricht die ganze Classe laut das betreffende Substantivum + Adjectivum lateinisch aus, und der Chorführer fügt noch die deutsche Übersetzung dazu. So geht es in feierlicher Weise von Casus zu Casus weiter. Man kann auch eine Variation eintreten lassen, indem die eine Hälfte der Classe den Singular, die andere den Plural decliniert, oder indem die eine Abtheilung die lateinischen, die andere die

---

[1]) Vgl. v. Nägelsbachs „Gymnasial-Pädagogik", S. 98: „. . . . Darum ist es nothwendig, Vocabeln lernen zu lassen und die gelernten immer wieder und alle Tage zu repetieren; auch darf die Anordnung keine zufällige dabei sein, sondern zunächst gebrauche man ein etymologisch geordnetes Vocabularium, dann ein phraseologisches."

[2]) H. Perthes a. a. O., II. Artikel, S. 9 und 10.

[3]) H. Perthes a. a. O., IV. Artikel, S. 163.

deutschen Formen ausspricht. Auch **bankweise** kann man solche Declinationsübungen vornehmen lassen, während die übrigen Schüler die Controle üben. „In solchem Detail muss der Lehrer selbst etwas erfinderisch sein," sagt Lattmann.[1])

Die Schüler finden sich rasch in diesen Vorgang hinein, „in wenigen Stunden ist das Chorsprechen zu einem natürlichen Vehikel des Unterrichtes geworden, das die Schüler mit demselben Ernste behandeln, wie etwa das Chorbeten und Chorsingen."[2]) Es macht ihnen sichtlich Freude, sie beleben sich an dem wunderbar kraftvollen Klange der Sprache des Römers, die mit ihrer ganzen Majestät ihre Seele gefangen nimmt. Was aber nach meiner Überzeugung der Hauptgewinn des Chordeclinierens ist: die richtigen Formen kommen den Schülern durch das laute Chorsprechen so ins Gehör und prägen sich so tief ihrem Gedächtnisse ein wie ein kraftvoll vorgetragenes Lied. „Es ist klar, dass das Wort, wenn es in dieser 20—50maligen Verstärkung an das Ohr jedes einzelnen Schülers dringt, sich, um mit Jean Paul zu reden, ‚gewaltig in die Gehirnrinde einschneidet' und bald unverlierbar gemacht wird."[3]) Man wende ja nicht ein, dass es dabei leicht zu irgend einer Art Unfug seitens einzelner Schüler kommen kann; ist ja doch der Lehrer mit seiner Autorität da, um dem Ausarten sofort zu steuern; ich habe wenigstens nie eine derartige Wahrnehmung gemacht. Auch der Einwand ist nicht stichhältig, unter so vielen Stimmen überhöre man sehr leicht eine unrichtig ausgesprochene Form. Mit nichten! Wie bei einem Musikchore der Dirigent sofort einen falschen Ton heraushört und den Musiker herausfindet, der falsch gegriffen oder geblasen hat, ebenso leicht hört man die falsche Casusendung heraus, ja die Schüler selbst wenden sofort die Köpfe nach dem unsicheren „Declinator". Man gibt das Zeichen zum Innehalten, frägt, wer denn die unrichtige Form ausgesprochen habe — man kennt den betreffenden Schüler ohnehin schon, da er ja ganz verschämt vor sich in die Bank hineinsieht —, der Betreffende solle sich melden, es handle sich nicht um **Bestrafung**, sondern um **Belehrung**, und richtig! der kleine Sünder meldet sich, die Belehrung wird ihm zutheil, — und das Chordeclinieren wird fortgesetzt. Loos hat ganz recht, wenn er das Chorsprechen „**die höchste Potenz der Mitbeschäftigung**" nennt (Loos a. a. O., S. 240), da es die ganze Classe zum Bewusstsein bringe, dass alle am Denken und Arbeiten theilzunehmen haben.

Nächst dem Chordeclinieren werde das Flectieren auch auf die Art geübt, dass der Lehrer einzelne Formen außer der gewöhnlichen Reihenfolge **deutsch** oder **lateinisch** vorspricht und dann einzelne Schüler aufruft, welche die Form **lateinisch**, respective **deutsch** zu sagen haben. Dies geschehe unter **reger** Mitbeschäftigung der ganzen Classe, doch nicht **allzurasch**! Man lasse den Schülern Zeit zum Denken und zum Verbessern; denn bei einem „Schnellfeuer" werden bekanntlich viele Fehlschüsse gemacht. Kommen aber die schwachen Schüler trotz aller Aufregung, in die sie durch eine solche „Parforceübung" versetzt werden,

---

[1]) Siehe H. **Perthes** a. a. O., IV. Artikel, S. 164.

[2]) **Loos**: „Zur Methodik des Chorsprechens im Mittelschulunterrichte" („Österreichische Mittelschule," V. Jahrgang, 3. Heft, S. 225).

[3]) **Loos** a. a. O., S. 235.

nicht zur Erkenntnis der begangenen Fehler und der richtigen Formen, so haben sie nach einer solchen Übung keinen Gewinn, sondern nur ein deprimierendes Gefühl ihrer Schwäche davongetragen.

An die Flectierübungen schließt sich an

3. das Wiederholen der in der vorigen Lection in gemeinsamer Arbeit durchgenommenen und dem Schüler zur häuslichen Repetition aufgegebenen Sätze: die aufgerufenen Schüler lesen rasch und richtig Satz für Satz und übersetzen dieselben. Dann lasse man die Übungsbücher schließen, spreche selbst Satz für Satz nochmals vor und lasse einzelne Schüler oder auch alle im Chor die Sätze nachsprechen, was die Aneignung des Sprachgefühles, den *color latinus* ungemein fördert. Denn, wenn der Schüler einen vorgesprochenen lateinischen Satz nachsprechen und übersetzen soll, so muss er sich von der Macht der einzelnen Wörter des Gedruckten befreien und muss neben den einzelnen Wörtern auch ihre Beziehung zum Satzganzen ins Auge fassen, kurz, — er muss lateinisch denken![1])

Auch der Vorgang kann angewendet werden, dass der Lehrer die Sätze in deutscher Übersetzung vorspricht, der oder die Schüler aber dieselben lateinisch nachsprechen. Hand in Hand damit geht

4. das Variieren der Sätze durch Verwechslung des Numerus, durch Verwandlung des Activums ins Passivum und umgekehrt, durch Bildung von Fragesätzen und Beantwortung derselben etc.; denn „Wechsel ist Übung", sagt Rothfuchs,[2]) „und Übung ist der sicherste Weg, um zur Herrschaft über die Sprache zu gelangen". Durch das laute Chordeclinieren, das Nachsprechen und Variieren der Sätze wird ein „instinctives Hineinleben" in den Geist der lateinischen Sprache gefördert und auch erzielt, und zwar ohne alles Regelwerk; es wird so „die Geisteskraft der das bewusste Lernen begleitenden unbewussten Aneignung"[3]) ausgenützt.

Durch solche Operationen beim Schulunterrichte wird der grammatische Lehrstoff tüchtig eingeübt, es wird die Jugend möglichst viel von häuslichen Arbeiten entlastet, dadurch wird der Klage wegen „Überbürdung" der Boden entzogen, und man kann sich mit Recht der Erwartung hingeben, dass selbst schwachbegabte Schüler, ja sogar auch die trägeren Elemente allmählich theilweise wenigstens im positiven Wissen gefördert werden.

Nach der „geläufigen Einübung" schreitet man wieder zur „vollständigen Auffassung" des grammatischen Lehrstoffes im nächsten Abschnitte des Übungsbuches auf die oben skizzierte Art. Dieser geschilderte Unterrichtsgang sowohl bei der „Auffassung" als auch bei der „Einübung" wiederholt sich von Lection zu Lection. Es gelangt dadurch der ganze Unterricht in streng gefügte Formen, er gewinnt an frischem lebendigen Rhythmus, „der einerseits das Denken selbst der Begabtesten nie stagnieren lässt und anderseits auch den zur Indolenz Neigenden mit sich fortreißt".[4]) Es tritt alsbald eine „stramme Zucht" in den Unterricht ein, so dass es ganz gut möglich wird, den für die einzelnen Lectionen bestimmten Stoff

[1]) Vgl. H. Perthes a. a. O., IV. Artikel, S. 634.

[2]) Dr. Julius Rothfuchs: „Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts", 2. Auflage, S. 34.

[3]) H. Perthes a. a. O., II. Artikel, S. 31.

[4]) Instructionen f. d. Unterricht a. d. Gymnasien in Österr., S. 6.

nach dem hiezu angelegten „Stundenbild" zu absolvieren, ohne dass dieses bloß den Wert eines „Ideals" zu behalten braucht.

Ist nun der grammatische Stoff der einzelnen Abschnitte des Übungsbuches nach den soeben geschilderten Operationen vollständig aufgefasst und geläufig eingeübt worden, so hat man noch für die

III. Feste Aneignung des grammatischen Lehrstoffes

seitens der Schüler zu sorgen, was nur durch häufige Wiederholung und Überblickung nach gewissen Gruppen möglich ist. Diesem Zwecke soll auch die oben erwähnte, von den Schülern in ihren Heften angelegte Übersichtstabelle der III. Declination dienen, in welche sie, mit den Abschnitten des Übungsbuches Schritt haltend, alles einzutragen haben, was an grammatischem Stoffe aus den einzelnen Abschnitten gewonnen wird. Dahin gehören vor allem die Endungen der einzelnen Casus, sodann die verschiedenen Ausgänge des Nomin. sing. für die drei Genera nebst den Ausnahmen. Auf dem zweiten Blatte wird zu jedem Ausgange eines jeden Genus als Musterbeispiel ein Substantivum mit einem charakteristischen, geschlechtsbezeichnenden Adjectivum notiert. Ein solches zugesetzte Adjectivum ist ein Hilfsmittel, welches für die Einprägung des Genus des betreffenden Substantivums infolge der Vorstellungsassociation sehr wirksam ist.

Lernt aber der Schüler nebst diesen Musterbeispielen für jeden Ausgang eines jeden Genus daneben in seiner Wortkunde noch für jedes Genus eine ganze Reihe von Substantiven mit passenden Adjectiven, so hat dies nach dem psychologischen Gesetze zur Folge, dass sich „eine unbewusste Induction" vollzieht.[1]) Es hat dies dann den weiteren praktischen Vortheil, dass die Schüler, sobald man im Übungsbuche zu jenen Abschnitten kommt, die von den Genusregeln handeln, dieselben schon in praxi erlernt und in der Tabelle in die Rubrik des Nomin. sing. übersichtlich eingetragen haben, so dass eine Recapitulation von einigen Minuten genügt, um alles „präsent" zu haben. Die später vorkommenden Ausnahmen von den Genusregeln werden ebenfalls Wort für Wort in die dazu bestimmten Rubriken für Ausnahmen in der Tabelle eingetragen, auf dem zweiten Blatte wird außerdem jede Ausnahme mit einem charakteristischen Adjectivum zu der Hauptregel notiert, zu der sie eben gehört, und dann werden Hauptregel und Ausnahmen fleißig memoriert und in der Lection geprüft.

Im weiteren Verlaufe werden auch alle Unregelmäßigkeiten und Besonderheiten der einzelnen Casus, wie sich dieselben aus den Übungsstücken ergeben, in die Ausnahmenrubrik der Tabelle eingetragen, so dass schließlich die Tabelle ein genaues Bild der III. Declination enthält, wie sie auf dieser Stufe der Schüler in sich aufzunehmen hat.

Um Wiederholungen zu vermeiden, schließe ich die Tabelle am Ende dieses Aufsatzes bereits complet bei, und es wird gewiss nicht schwer fallen, sich ihre staffelförmige Entstehung nach den vorangehenden Erläuterungen richtig vorzustellen.

Der Wert einer solchen Übersichtstabelle wird kaum von jemandem bestritten werden; sagt doch auch Scheindler in der Vorrede zu seiner

---

[1]) H. Perthes a. a. O., III. Artikel, S. 29.

lateinischen Grammatik, I. Auflage, S. X: „Es ist zweifellos, dass Übersichtlichkeit und Klarheit der Beobachtung der Schüler großen Vorschub leisten, ja dass sie das halbe Lernen ausmachen. Daher habe ich alles, was sich dafür eignete, in Tabellen dargestellt." Dieser Wert einer solchen Tabelle wird aber noch mehr erhöht durch den Umstand, dass sie die Schüler selbst unter der Leitung des Lehrers angelegt haben; denn „eine kleine systematische Ordnung, durch eigenes Finden geschaffen, besitzt für die Entwicklung des Urtheils größeren Wert als das feinst ausgedachte und durchgeführte complicierte System, das nur von außen an den Menschen herangebracht wird." [1])

An der Hand dieser Tabelle wird stets eine eingehende Repetition der III. Declination den Schülern in der kürzesten Zeit ermöglicht. Was später noch im Verlaufe des Lateinunterrichtes in der Prima als Besonderheit in der Flexion der III. Declination oder als Ausnahme von den Genusregeln in den Übungsstücken vorkommt, das wird nachträglich von den Schülern in die Tabelle an passender Stelle einzutragen sein, so dass die Lehre von der III. Declination allmählich ergänzt wird.

Ist man nun beim Unterrichte in der Auffassung und Einübung des grammatischen Lehrstoffes, welche, wie schon öfter erwähnt, jede Unterrichtsstunde auszufüllen haben, an dem Punkte angelangt, dass eine von den oben aufgestellten Eintheilungsgruppen des Lehrstoffes absolviert erscheint, so wird in dem bisherigen Unterrichtsgange haltgemacht, um das bisher Gelernte zum Zwecke der „festen Aneignung" nochmals prüfend zu überblicken und in Hauptpunkten zusammenzufassen. Ein solcher Moment tritt mit Nr. 30 des Steiner-Scheindler'schen Übungsbuches ein. Bisher hat der Schüler nur Substantiva mit consonantischen Stämmen angetroffen; er hat für die Flexion derselben die regelmäßigen Casusendungen erlernt und viele derselben praktisch flectiert; er hat dieselben auch bereits nach den drei Genera in seinem Bewusstsein gruppiert: da auf einmal kommt mit Nr. 31 Bewegung in die Reihen. Wir finden in Nr. 31 und 32 den Genitiv plur. auf ***-ium***, in Nr. 34 sogar den Ablat. sing. auf ***-i*** und den Acc. plur. gener. neutr. auf ***-ia;*** ja auch Adjectiva nach der III. Declination treten schon in Nr. 34 auf! Es muss somit mit Nr. 30 abgesetzt und eine kurze Rückschau gehalten werden, um die erlernte Hauptflexion recht zu befestigen, bevor die von derselben abweichende Casusbildung auf ***i, ia, ium*** durchgenommen wird.

Wie soll nun diese Rückschau und Überblickung beschaffen sein? Zuerst werden alle bisher aus Nr. 21—30 des Übungsbuches gelernten Substantiva der III. Declination wiederholt, auf ihren Nominativausgang geprüft und danach in die drei Genera eingetheilt. Das wäre gewissermaßen die „mechanische" Repetition.

Zweitens trachtet man aber auch die verstandesmäßige Thätigkeit der Schüler anzuregen, ihr judiciöses Gedächtnis zu üben, indem man ihnen einen Einblick in die Flexionsbildung gewährt dadurch, dass man ihnen zeigt, wie an den Stamm des Substantivums die Casusendungen sich ansetzen, und welche lautgesetzliche Vorgänge sich dabei geltend machen. Hiebei hat nach meiner Ansicht für diese Stufe des Latein-

[1]) Schulbesichtigungs-Berichte in Fricks und Meiers „Lehrproben und Lehrgänge", 28. Heft, S. 101.

unterrichtes das als Grundsatz zu gelten, was H. Bonitz[1]) als leitenden Gesichtspunkt für den griechischen Elementarunterricht aufgestellt hat, „dass es zunächst auf feste Einprägung, auf ein freies Beherrschen der Formen ankommt, alles Erklären über Entstehung der Formen, alles Zurückgehen auf Lautgesetze nur in dem Maße und in derjenigen Ordnung einen Anspruch hat, in den Schulunterricht aufgenommen zu werden, als es das Erreichen des bezeichneten Zweckes, der Herrschaft über die Formen, erleichtert und sichert". Zu diesem Zwecke lege ich mit Beachtung des „Stammprincips" unter Zugrundelegung der lichtvollen, diesen Gegenstand behandelnden Abhandlungen zweier wohlerfahrenen Schulmänner, nämlich J. Nahrhafts[2]) und Friedrich Loebls,[3]) in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern eine Übersichtstabelle an über die erste Hauptgruppe der Substantiva der III. Declination, d. i. über die consonantischen Stämme und gehe dabei folgendermaßen vor: An der Wandtafel werden die zu den bisher vorgekommenen Nominativausgängen gelernten Mustersubstantiva — nach den drei Genera gruppiert — aufgeschrieben (die Schüler schreiben in ihren Heften alles mit!), und zwar im Nomin. sing., daneben im Genitiv sing. und Genitiv plur. Dann weise ich die Schüler an, wie nach Abfall der Casusendung des Genit. sing. oder noch besser des Genit. plur. der Stamm des betreffenden Substantivs zum Vorscheine kommt; den so erhaltenen Stamm schreibe ich in die nächstfolgende Rubrik. Die letzte Rubrik bleibt für „Bemerkungen" reserviert. Sodann werden die Nominative und Genitive singul. nach Silben eingetheilt, diese numeriert, und der Endlaut der einzelnen Stämme wird unterstrichen. Man erhält dann nachstehendes Bild:

I. Hauptgruppe.

Genus	Nom. sing.	Genit. sing.	Genit. plur.	Stamm	Bemerkung
Masculina	*ser-mo* 1 2	*ser-mo-nis* 1 2 3	*sermon-um*	*sermon*	Consonantische Stämme! = Imparisyllaba!
	a-mor 1 2	*a-mo-ris* 1 2 3	*amor-um*	*amor*	
	mos 1	*mo-ris* 1 2	*mor-um*	*mos*	
	mi-les 1 2	*mi-li-tis* 1 2 3	*milit-um*	*milit*	
	car-cer 1 2	*car-ce-ris* 1 2 3	*carcer-um*	*carcer*	
Feminina	*na-ti-o* 1 2 3	*na-ti-o-nis* 1 2 3 4	*nation-um*	*nation*	
	ci-vi-tas 1 2 3	*ci-vi-ta-tis* 1 2 3 4	*civitat-um*	*civitat*	
	vir-tus 1 2	*vir-tu-tis* 1 2 3	*virtut-um*	*virtut*	
	laus 1	*lau-dis* 1 2	*laud-um*	*laud*	
	pax 1	*pa-cis* 1 2	—	*pac*	

[1]) Hermann Bonitz: „Zum Schulgebrauche der Curtius'schen griechischen Grammatik" als Anhang zu „Erläuterungen zu meiner griech. Schulgrammatik" von Georg Curtius, S. 209.

[2]) J. Nahrhaft: „Der Elementarunterricht in der latein. Formenlehre nach dem Stammprincip" (Zeitschrift f. öst. Gymn., 1886, S. 163 ff.).

[3]) Friedrich Loebl: „Über die Bedeutung des Stammprincips für die Behandlung der III. Declination im latein. Elementarunterricht"; Programmaufsatz im Jahresberichte des Staatsgymnasiums in Weidenau, 1886—88.

Genus	Nom. sing.	Genit. sing.	Genit. plur.	Stamm	Bemerkung
Neutra	*car-men* 1 2	*car-mi-nis* 1 2 3	*carmin-um*	*carmen*	Consonantische Stämme! = Imparisyllaba!
	ge-nus 1 2	*ge-ne-ris* 1 2 3	*gener-um*	*genos*	
	cor-pus 1 2	*cor-po-ris* 1 2 3	*corpor-um*	*corpos*	
	ro-bur 1 2	*ro-bo-ris* 1 2 3	*robor-um*	*robos*	

An diese Tabelle knüpft man nun Betrachtungen an und macht folgende Wahrnehmungen:

1. Aus der Vergleichung der Silbenanzahl im Nom. und Genit. sing. der angeführten Wörter ersieht man, dass diese Wörter im Genitiv stets um eine Silbe länger werden; sie sind somit ungleichsilbig = Imparisyllaba!
2. Aus der Betrachtung des Stammauslautes ergibt sich, dass die Imparisyllaba im Stamme auf einen Consonanten endigen. Das Resultat dieser beiden Wahrnehmungen wird in die letzte Rubrik als „Bemerkung" eingetragen mit: „consonantische Stämme = Imparisyllaba!".
3. Die Nominativbildung der consonantischen Stämme erfolgt auf zweifache Art:
   a) theils ohne *s* (meist Masculina und Neutra);
   b) theils mit *s* (meist Feminina!).
4. Der Endconsonant des Stammes und der vorausgehende Vocal sind manchmal bei der Nominativbildung und in der Flexion einem Lautwandel unterworfen, und zwar:
   a) im Nominativ sing. verlieren Stämme auf ***on*** das ***n*** (*sermo! natio!*);
   b) vor dem Nominativausgange ***s*** fallen Zahnlaute aus (*virtu*[*t*] + ***s***; *lau*[*d*] + ***s!***); die Kehllaute aber geben mit ***s*** den Doppelconsonanten ***x*** (*pac* + *s* = ***pax!***);
   c) zwischen zwei Vocalen geht ***s*** in ***r*** über: St.: ***mos***, Gen.: ***moris*** aus ***mosis;*** St.: *corpos*, Gen.: *corporis* aus *corposis*;
   d) der Vocal in der Endsilbe des Stammes ändert sich manchmal im Nominativ sing. oder in der Flexion; so wird ***o*** zu ***i***, ***e*** zu ***i*** geschwächt, z. B.: St.: *homon*, Gen.: *hominis:* St.: *carmen*, Gen.: *carminis;* oft wechselt ***o*** mit ***u***: St.: *corpos*, Nom.: *corpus;* ebenso ***o*** mit ***e***: St.: *genos*, Gen.: *generis*.

Die Schwächung der Vocale erfolgt nach der Scala: ***a, o, u, e, i.*** Eine solche, auf verstandesmäßiger Thätigkeit der Schüler beruhende Repetition erzeugt, wie Nahrhaft ganz richtig bemerkt, bei den Schülern „jene naturgemäße Freude und Lust zur Arbeit, welche weit mächtiger ist als der künstliche Reiz, den bloße mnemotechnische Mittel hervorzubringen vermögen." [1]) So bleibt das Interesse rege, der Unterricht frisch, der Erfolg gesichert!

Damit wäre die Skizze der drei Unterrichtsstufen, nämlich der Auffassung, Einübung und Aneignung entworfen, und zwar für die Durcharbeitung des grammatischen Lehrstoffes der ersten Eintheilungs-

[1]) J. Nahrhaft a. a. O., S. 164.

gruppe, d. i. der consonantischen Stämme. Dass dieser Unterrichtsgang auch bei der Behandlung der übrigen Gruppen derselbe bleibt — *mutatis mutandis* —, ist selbstverständlich.

Zweite Gruppe: I-Stämme.

Mit Nr. 31 („Die Vögel") des Übungsbuches stößt man bereits auf I-Stämme. Es wird derselbe Vorgang wie bei den consonantischen Stämmen eingehalten: es werden also wieder abschnittweise die neugewonnenen Ausgänge des Nomin. sing. gesammelt und in der Übersichtstabelle der III. Declination in die Rubrik des Nominativs nach den drei Genera eingetragen. Auf dem Beiblatte werden als Musterbeispiele für jeden neuen Ausgang ein Substantivum mit einem charakteristischen Adjectivum notiert und dann gelernt, wodurch die Genusregeln allmählich erweitert werden; die vorkommenden Ausnahmen von den Genusregeln werden gleichzeitig auf dem Hauptblatte der Übersichtstabelle in die Rubrik für „Ausnahmen" zum Nominativ, ebenso auf dem Beiblatte zu der passenden Hauptregel, und zwar wieder Substantivum + Adjectivum eingetragen. So gewinnt man aus Nr. 31: *avis f; auris f;* die Ausnahme *arbor f;* aus Nr. 32: *nubes f; imber m;* aus Nr. 34: *mare n;* die Ausnahme *piscis m; navis f* und die Adjectiva: *salubris, e* und *ingens*. Bei den Flectierübungen werden jetzt die I-Stämme ausgiebig berücksichtigt, und vorläufig wird nur bemerkt, dass diese Wörter I-Stämme sind, demzufolge die sonst als abweichende Casusendungen bezeichneten Ausgänge: *ium* (Genit. plur.) und *ia* (Nom., Voc. und Acc. plur. generis neutr.) den Schülern als durchaus regelmäßige Formen erscheinen, auf dieselbe Art wie bei den consonantischen Stämmen entstanden, nämlich: Stamm (auf *i*!) + Casusendung *um* und *a*. Nebst den angeführten Endungen werde noch auf den Ablat. sing. der Substantiva neutra und der Adjectiva hingewiesen und bemerkt, dass sich hier das *i* erhalten habe, ebenso im Dativ und Ablativ plur. bei allen I-Stämmen; sonst sei das *i* des Stammes vor den Casusendungen verschwunden. Die von der Hauptflexion abweichenden Casusendungen werden in der Übersichtstabelle in die Rubriken der betreffenden Casus unter die Ausnahmen eingetragen.

Aus Nr. 35 gewinnt man den I-Stamm *animali* nebst den Adjectiven *omnis, utilis, particeps, expers;* in Nr. 36 tritt nebst den Adjectiven *par, nobilis, immortalis* noch der I-Stamm *exemplari* hinzu. Somit wären alle Gruppen der I-Stämme vertreten und decliniert: *imber m; piscis m; avis f; nubes f;* ebenso die drei Neutra: *mare, animal* und *exemplar*.

Jetzt wird es an der Zeit sein, zum Zwecke der festen Aneignung eine Musterung der I-Stämme in derselben Weise vorzunehmen, wie es bei den consonantischen Stämmen geschehen ist: es wird also nach erfolgter mechanischer Repetition der nach den drei Genera eingetheilten Substantiva mit passenden Adjectiven auch eine Übersichtstabelle der I-Stämme angelegt und geradeso eingetheilt wie bei den consonantischen Stämmen.

II. Hauptgruppe.

Genus	Nom. sing.	Genit. sing.	Genit. plur.	Stamm	Bemerkung
Masculina	*im·ber* 1 2	*im-bris* 1 2	*imbri-um*	*imbri*	I-Stämme! = Parisyllaba!
	pi-scis 1 2	*pi-scis* 1 2	*pisci-um*	*pisci*	
Feminina	*a-vis* 1 2	*a-vis* 1 2	*avi-um*	*avi*	
	na-vis 1 2	*na-vis* 1 2	*navi-um*	*navi*	
	nu-bes 1 2	*nu-bis* 1 2	*nubi-um*	*nubi*	
Neutra	*ma-re* 1 2	*ma-ris* 1 2	*mari-um*	*mari*	
	a-ni-ma-l(e) 1 2 3 4	*a-ni-ma-lis* 1 2 3 4	*animali-um*	*animali*	
	ex-em-pla-r(e) 1 2 3 4	*ex-em-pla-ris* 1 2 3 4	*exemplari-um*	*exemplari*	

Auch an diese Tabelle knüpft man nun Betrachtungen an und macht folgende Wahrnehmungen:

1. Aus der Vergleichung der Silbenanzahl im Nom. und Genit. sing. der angeführten Wörter ersieht man, dass diese Wörter in beiden Casus gleich viel Silben haben; sie sind somit gleichsilbig = Parisyllaba!
2. Aus der Betrachtung des Stammauslautes ergibt sich, dass alle Parisyllaba im Stamme auf *i* endigen.

   Das Resultat dieser beiden Wahrnehmungen wird in die letzte Rubrik als „Bemerkung" eingetragen mit: „I-Stämme = Parisyllaba!".
3. Die Nominativbildung der I-Stämme erfolgt auf zweifache Art:
   a) theils mit *s* (meist Feminina!);
   b) theils ohne *s* (einige gleichsilbige Masculina auf *-er* [Gen.: *ris*] und alle Neutra!).
4. Der Endvocal des Stammes ist manchmal bei der Nominativbildung einem Lautwandel unterworfen, und zwar:
   a) das *i* des Stammes ist im Nom. sing. bei den Wörtern auf *-er* verschwunden;
   b) das *i* des Stammes geht zuweilen im Nom. sing. in *e* über, z. B.: St.: ***nubi***, Nom.: ***nubes***; St.: ***mari***, Nom.: ***mare***;
   c) dieses aus dem *i* des Stammes entstandene *e* ist bei den Substant. gener. neutr. auf ***-al*** und ***-ar*** später abgefallen.

In der Übersichtstabelle der III. Declination wird in die Rubrik für die Ausnahmen alles die Flexion der I-Stämme Betreffende zu den entsprechenden Casus eingetragen.

Werden nun die Substantiva dieser II. Hauptgruppe, mit passenden Adjectiven verbunden, fleißig decliniert, werden außerdem die Sätze der betreffenden Übungsstücke eifrig her- und hinübersetzt und variiert, so wird ohne viel Theorie die Lehre von den I-Stämmen bei den Schülern bald *„in succum et sanguinem"* übergehen.

Dritte Gruppe: Adjectiva nach der III. Declination.

Haben die Schüler die Lehre von den I-Stämmen inne, so bietet ihnen die Declination der Adjectiva nach der III. Declination keine Schwierigkeit mehr. Diese muss jetzt, da bereits von Nr. 34 an solche Adjectiva in den Übungsstücken verwendet werden, sofort im Anschlusse an die I-Stämme der Substantiva behandelt werden.

Mit der Formel: „Adjectiva nach der III. Declination haben wie die Substantiva neutra der I-Stämme *-i*, *-ia*, *-ium*" (nämlich *-i* im Abl. sing. für alle drei Geschlechter, *-ia* im Nom., Voc. und Acc. plur. generis neutr., *-ium* im Genitiv plur. für alle drei Geschlechter) ist die Flexion dieser Adjectiva erledigt. Jetzt heißt es nur noch, dieselbe an vielen Adjectiven in Verbindung mit Substantiven, wie sie die Lectüre in ausreichender Menge liefert, tüchtig einüben. Das an der Adjectivflexion Auffällige, ihr Eigenthümliche wird auf die oben erörterte Art aus den durchgearbeiteten Sätzen herausgehoben und in der Übersichtstabelle der III. Declination in der betreffenden Rubrik der Ausnahmen verzeichnet; alles übrige, die Adjectiva Betreffende wird aus § 20 der Grammatik (von Scheindler) gelernt.

Vierte Gruppe: Besonderheiten in der Flexion der Substantiva.

Mit Nr. 38 des Übungsbuches beginnen bereits die Besonderheiten in der Flexion der Substantiva: wir treffen da folgende Formen: in Nr. 38: *artium*, *gentium;* in Nr. 40: *urbium;* in Nr. 46: *montium;* in Nr. 48: *ossium;* in Nr. 50: *urbium*, *montium;* in Nr. 56: *adulescentium* und *iuvenum*. Aus dieser Auslese erkennt man, dass sich die Herausgeber des Übungsbuches in weiser Mäßigung auf das Allernothwendigste beschränkt haben, nämlich auf die Form *-ium* im Genitiv plur. der ungleichsilbigen Wörter mit zwei oder mehreren Consonanten vor der Genitivendung *-is* und auf die einzige Form des Genitiv plur. auf *-um* von dem gleichsilbigen *iuvenis*. Ein einfacher Hinweis auf die ursprüngliche Stammform erklärt dem Schüler alles und macht ihm die scheinbare Ausnahme begreiflich.

Zum Schlusse werden noch aus § 19 der Grammatik die Wörter *canis — canum*, *pāter — pātrum*, *māter — mātrum*, *frāter — frātrum*, *parentes — parentum* dazu gelernt, da diese Wörter später im Übungsbuche vorkommen und man die abweichende Form derselben zum Variieren der Sätze braucht. Alle diese Besonderheiten in der Flexion der Substantiva werden in der Übersichtstabelle der III. Declination zu den betreffenden Casus in die Rubrik der Ausnahmen eingetragen und dann memoriert.

Fünfte Gruppe: Besonderheiten in der Flexion der Adjectiva.

Fast gleichzeitig trifft man aber auch schon — von Nr. 40 an — Besonderheiten in der Flexion der Adjectiva an, und zwar: in Nr. 40: *paupere*, *pauperum;* *divite*, *divitum*; in Nr. 41: *vetus*, *vetere*, *veteres*, *vetera*, *veterum;* in Nr. 45: *veteres;* in Nr. 46: *divites;* in Nr. 48: *veteres;* in Nr. 54: *veterum*. Auch dieses aus den Übungsstücken gewonnene, die Besonderheiten in der Flexion der Adjectiva betreffende Material wird im Lapidarstile in der Übersichtstabelle der III. Declination an passender

Stelle eingetragen und memoriert und durch Flectierübungen gründlich eingeübt.

Damit wäre dann auch die fünfte Gruppe des grammatischen Stoffes der III. Declination absolviert.

Der Lehrer mache es sich von nun an zur Regel: 1. bei Beginn einer jeden Stunde eine übersichtliche Wiederholung irgend einer Partie der III. Declination vorzunehmen unter Befolgung der gepriesenen Studienregel: *repetitio est mater studiorum!*; 2. jedes Substantivum der III. Declination mit einem ausschmückenden Adjectivum — auch im Genitiv — aussprechen zu lassen, um so das Genus des Substantivums fest einzuprägen; 3. jedes Nomen der III. Declination, das gewisse Besonderheiten in der Flexion aufweist, stets mit kurzer Angabe eben dieser Besonderheiten recitieren zu lassen, z. B.: *mare tranquillum — maris tranquilli n* das ruhige Meer: *mari, maria, marium!* oder: *vetus, vetĕris* alt: *vetere, vetera, veterum!* Dies entspricht ja auch der directen Forderung der „Instructionen", die da lautet: „Zur Methode ist hier zu bemerken, dass man Schüler anhalte, unregelmäßige Nomina geradezu in ihren unregelmäßigen Formen herzusagen. Wer zehn- oder zwanzigmal *paupere, pubere, vetere* gehört und gesprochen hat, ist offenbar vor Anwendung der falschen Form besser geschützt, als wer bloß die Regel weiß." [1])

Durch das häufige Aussprechen und Anhören der Wörter und Formen prägt sich der Schüler dieselben so ein, dass er sie stets nur in der richtigen Fassung wiedergeben und sich an alle ihre Nebensächlichkeiten mit einem Schlage erinnern wird, geradeso, wie er noch nach Jahren, durch irgend einen Umstand veranlasst, sich genau dieses oder jenes Mitschülers erinnern wird, dessen Vornamen sowohl als auch besondere Merkmale und Charaktereigenthümlichkeiten er wird angeben können.

Von Nr. 52 an bis Nr. 57 begegnen wir Wörtern mit unregelmäßiger Declination, also den Anomala der III. Declination: *carni* in Nr. 52; *carne, boum* in Nr. 53; *Iuppiter, Iovis, Iovi, Iove* in Nr. 54; *nive, nivium* in Nr. 55; *senes, senum; capitis* in Nr. 56; *vis, vim, vi, vires, virium* in Nr. 57.

Während diese Anomala — mit passenden Adjectiven verbunden — als Vocabeln in der Wortkunde memoriert werden und ihre Declination einfach an der Hand der Grammatik (§ 25) eingeübt wird, stellt die Behandlung der

Sechsten Gruppe, der Genusregeln,

über welche die Übungsstücke Nr. 43—51 handeln, noch bedeutende Anforderungen an das didaktische Geschick des Lehrers. „Jedermann weiß ja aus eigener Erfahrung," sagt Jolly,[2]) „welche oft verwünschte *crux* gerade die Genusregeln für den Anfänger bilden." Hiebei herrscht aber ein großer Widerstreit der Ansichten: der eine will die Genera in einfachen Regeln, nach den Ausgängen des Nom. sing. in prosaischer Form eingelernt wissen und verurtheilt alle Gedächtnisverse; ein anderer sucht das Heil in der Stammtheorie; ein dritter will wieder in dem mnemotechnischen Mittel der Reimregeln das Arcanum gefunden haben, um die Genusregeln zum

[1]) Instructionen f. d. Unterr. a. d. Gymnasien in Österr., S. 12.
[2]) Jolly in der Kuhn'schen Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung, 1874, S. 349.

bleibenden Besitze seiner Schüler zu machen. Da es nicht uninteressant sein dürfte, die widersprechenden Ansichten gewiegter Schulmänner in dieser Frage kennen zu lernen, so mögen einige derselben hier wörtlich angeführt werden.

Der ausgezeichnete Pädagoge und Methodiker Andreas Wilhelm äußert sich in seiner „Praktischen Pädagogik" auf S. 73 folgendermaßen: „Die sogenannten Gedächtnisverse sind zu verwerfen, 1. weil sie das Lernen nicht erleichtern, sondern erschweren; . . . 2. weil sie eine rein unnütze Zugabe zur Aufgabe sind; denn der Schüler muss zuerst mechanisch die Gedächtnisverse, dann verstandesmäßig die Regel lernen: 3. weil sie oft ungenau, ja sprachwidrig abgefasst sind." . . . „Glaubt man aber durch Gedächtnisverse das feste Behalten der Worte und Regeln zu sichern, so übersieht man, dass mechanisches Memorieren zu gedankenlosem Recitieren führt, während nur Verstandenes zu bleibendem geistigen Eigenthum wird."

Lassen wir nun gleich andere verständige Schulmänner zu Worte kommen, die sich für die Versregeln erwärmen! Dir. Otto Lutsch bemerkt in seinem oben citierten Vortrage [1]): „Trotzdem man in den letzten zwanzig Jahren eifrig ‚über Bord geworfen' hat, gibt es in der Elementargrammatik noch immer verschiedene Einzelheiten, die dem Gedächtnis eingeprägt werden müssen. Das geeignetste Band, dieselben zusammenzuhalten, sind Versregeln, und alle Versuche, diese durch andere Mittel zu ersetzen, haben sich, soviel ich weiß, als didaktische Fehlgriffe erwiesen."

Im gleichen Sinne tritt auch J. Rappold in seinen „Bemerkungen zur lateinischen Schulgrammatik von Scheindler" [2]) für die Reimregeln ein, indem er sagt: „Da der Rhythmus ein Band ist, so haften die Reimregeln auch fester im Gedächtnisse und können später, wenn theilweise entschwunden, leichter wieder aufgefrischt und gleichsam stückweise zusammengesucht werden. . . . Die Regeln erleichtern also dem Schüler das Lernen und machen das Gelernte zu einem festen und länger dauernden Besitz."

Welcher Ansicht sind die Vertreter der Stammtheorie? „Die wissenschaftliche Behandlung nach dem Stammprincip," sagt J. Nahrhaft a. a. O., [3]) „bereitet den Schülern in keiner Beziehung mehr Schwierigkeiten als die traditionelle Darstellung, sondern wirkt sogar in höherem Grade anregend und fördernd auf den Unterricht" (S. 164). . . . „Diese verstandesmäßige Aneignung der Formenlehre bietet eine weit größere Bürgschaft für den dauernden und sicheren Besitz derselben und erzeugt zugleich bei den Schülern jene naturgemäße Freude und Lust zur Arbeit, welche weit mächtiger ist als der künstliche Reiz, den bloße mnemotechnische Mittel hervorzubringen vermögen." (a. a. O., S. 164.)

Ebenso hält Friedrich Loebl, auch ein Vertreter des Stammprincips, die gereimten Genusregeln als mnemotechnisches Hilfsmittel für entbehrlich, unter Umständen sogar für schädlich. [4])

---

[1]) „Einiges aus der Praxis des latein. Elementarunterrichts" in „Lehrproben und Lehrgänge" von Fries und Menge, 1898, 57. Heft, S. 94.

[2]) Siehe Zeitschrift f. österr. Gymn., 1890, S. 80–84!

[3]) J. Nahrhaft: „Der Elementarunterricht in der latein. Formenlehre nach dem Stammprincip" in der Zeitschrift f. österr. Gymn., 1886, S. 163 ff.

[4]) Siehe Loebls Programmaufsatz: „Über die Bedeutung des Stammprincips für die Behandlung der III. Declination im latein. Elementarunterricht" im Programm des k. k. Staats-Obergymnasiums in Weidenau für das Schuljahr 1887/88, S. 51.

Die von den Anhängern der Stammtheorie für diese beanspruchte bevorzugte Stellung im Unterrichte lassen jedoch wieder andere Schulmänner nicht gelten. So hat H. Perthes seinen diesbezüglichen Standpunkt auf S. 9 des III. Artikels seiner öfter citierten Abhandlungen mit folgenden Worten gekennzeichnet: „Die von Lattmann in seiner Grammatik durchgeführte Eintheilung nach den Stammauslauten gewährt für das Erlernen der Formen kaum irgend welche Erleichterung, in Bezug auf die Aneignung des Genus der Wörter aber wohl ohne Zweifel eine erhebliche Erschwerung, da die doppelte, sich vielfach durchkreuzende Eintheilung nach Stammauslaut und nach Genus auf einen neun- oder zehnjährigen Knaben verwirrend einwirken muss." Auch Jolly gibt den Reimregeln den Vorzug vor der Stammtheorie, indem er a. a. O. S. 349 also schreibt: „. . . . so ist insbesondere die Stammtheorie offenbar außerstande, das Heil zu bringen, das man bei ihr gesucht hat. . . . . kurz, wir glauben, dass man, um zehnjährigen Knaben die verwickelte Lehre vom grammatischen (und vom natürlichen) Genus wirklich leichter verdaulich zu machen, nicht wissenschaftlicher, d. h. abstracter als bisher verfahren, sondern umgekehrt ihren Appetit durch das altbewährte und mit Unrecht verworfene mnemotechnische Lockmittel der Reimregeln reizen muss."

Ist es unter solchen Umständen besonders für den Anfänger im Lehramte nicht schwer, den richtigen Weg für die Behandlung der Genusregeln zu treffen? Er wird gewiss demjenigen großen Dank wissen, der ihn vor Missgriffen bewahrt, indem er ihm ein Verfahren an die Hand gibt, das aus der Praxis hervorgegangen ist und sich beim Unterrichte bereits bewährt hat.

Bei entsprechender Beachtung der kurz zuvor angeführten, einander bekämpfenden Ansichten bewährter Pädagogen findet man bald heraus, dass eine jede derselben ihr Gutes hat; man darf nur nicht gleich das Kind mitsammt dem Bade ausschütten. Wenn man nicht hartnäckig auf einem Standpunkte beharrt, sondern auch das gegnerische Urtheil achtet, so kann es leicht gelingen, die heikle Frage zu einer befriedigenden Lösung zu bringen. Gibt doch auch J. Rappold (a. a. O., S. 82), wo er die viel verspotteten Reimregeln gegen die in Prosa abgefassten Regeln in Schutz nimmt, Folgendes zu: „Der weitere Übelstand, dass der Schüler solche Verse gern gedankenlos und mechanisch hersagt, lässt sich dadurch leicht vermeiden, dass er anfangs dazu verhalten wird, die Regel auch prosaisch, ‚mit eigenen Worten' herzusagen." Und obwohl Friedrich Loebl ein Anhänger des Stammprincips ist, so will er die Genusregelverse dennoch nicht mit Feuer und Schwert vertilgt wissen, sondern er meint, es gebe ein Mittel, „dieses alte Rüstzeug der alten Methode auch dem wissenschaftlichen Princip dienstbar zu machen". [1]) Trotz des ablehnenden Urtheiles über die Stammtheorie fühlt sich H. Perthes dennoch veranlasst, ihr das Recht der Verwendung beim Unterrichte — freilich unter gewissen Cautelen — einzuräumen, indem er sagt: „Will man außerdem auch die Eintheilung nach dem Stammauslaut mittheilen, so darf dies in systematischer Weise meines Erachtens erst dann geschehen, wenn das Genus ein absolut fester Besitz des Schülers geworden ist." [2])

---

[1]) Friedrich Loebl a. a. O., S. 51. (Programm des Staats-Obergymnasiums in Weidenau pro 1887/88.)

[2]) H. Perthes: „Zur Ref. d. latein. Unterr.", III. Artikel, S. 10.

Es sei mir nun gestattet zu zeigen, wie ich mir die Behandlung der Genusregeln der III. Declination denke, um ein günstiges Resultat zu erzielen.

Man hat selbstverständlich auch bei dieser Gruppe des grammatischen Lehrstoffes die drei Unterrichtsstufen, nämlich die Stufe der Auffassung, der Einübung und der Aneignung zu beachten.

I. Auffassung der Genera.

Zum Zwecke der Auffassung der Genera sind bereits, wie oben gezeigt worden ist, während der Behandlung der vorangehenden Stoffgruppen die einzelnen Ausgänge für jedes Genus aus den nach den geschilderten Operationen durchgenommenen Abschnitten des Übungsbuches herausgehoben und in der Übersichtstabelle der III. Declination in die Rubrik des Nominativs eingetragen worden. Dazu sind noch auf dem Beiblatte für jeden Ausgang eines jeden Genus passende Substantiva mit charakteristischen und geschlechtsbezeichnenden Adjectiven notiert und dann memoriert worden. Außerdem ist aus der Wortkunde eine stattliche Anzahl von Substantiven für jedes Genus gelernt worden, so dass der Schüler schon ziemlich viel Material für die Genusregeln aufgespeichert hat, wenn man im Übungsbuche bei Nr. 43 („Der Frühling") angelangt ist, mit dem die eigentliche Behandlung der Genusregeln und deren Ausnahmen beginnt. Da nun „aus der Fülle der Einzelwahrnehmungen sich ein instinctives Gefühl für das zugrunde liegende Gemeinsame entwickelt", [1]) so wird durch diese sich vollziehende unbewusste Induction die entsprechende Genusregel im Bewusstsein der Schüler vorbereitet und das spätere bewusste Erlernen derselben wesentlich erleichtert. Hält man außerdem streng darauf, dass die Schüler von jedem Substantiv, das sie in der Wortkunde in Verbindung mit einem Adjectivum lernen, das Geschlecht auch noch nach dem Ausgange bestimmen (z. B.: bei *anser albus, anseris albi*, die weiße Gans, wird gesagt: „ein Masculinum!" „Warum?" „Subst. auf *-er* sind Masculina, z. B.: *carcer firmus!*"), so wird durch diese täglich und an vielen Substantiven geübte Kritik das Gefühl der Schüler für das Genus sehr befestigt.

Nun kommt man mit Nr. 43 („Der Frühling") zu den Ausnahmen von den Genusregeln. Da empfiehlt sich der Vorgang, wie ihn Andreas Wilhelm[2]) verlangt: „Die Genusregeln der III. Declination sind durch Aufschreiben der Ausgänge auf die Tafel zu bezeichnen und gehörig einzuüben, dann im Lehrbuche der Grammatik aufzuzeigen." Man schickt also bei Nr. 43 die Hauptregel über die Masculina durch Aufschreiben aller bereits gelernten Ausgänge auf die Tafel voraus und lässt die dazu gelernten Musterbeispiele (Substantiv + Adjectiv!) aufsagen. Die im Übungsstücke Nr. 43 vorkommenden Substantiva *ver* und *iter* werden in Bezug auf die Masculinregel geprüft, als Ausnahmen erkannt und schließlich in der Übersichtstabelle der III. Declination in die Rubrik des Nominativs unter die Ausnahmen als Neutra eingetragen. Auf dem Beiblatte werden sie gleichfalls als Ausnahmen zur Masculinregel, mit passenden Adjectiven verbunden, notiert und dann memoriert.

---

[1]) H. Perthes a. a. O., III. Artikel, S. 59.
[2]) Andreas Wilhelm, „Prakt. Pädagogik", S. 56.

Dasselbe Verfahren wiederholt sich bei der Behandlung des Femininums (von Nr. 45 ab) und des Neutrums (von Nr. 48 ab); auch hier wird jedesmal die bereits erlernte Hauptregel über das betreffende Genus durch Aufschreiben aller Nominativausgänge auf die Tafel vorausgeschickt, mit den memorierten Musterbeispielen belegt, und mit den im Übungsstücke angetroffenen Ausnahmen wird ebenso vorgegangen, wie es beim Masculinum kurz zuvor angegeben worden ist. So geht man Schritt für Schritt, von Abschnitt zu Abschnitt weiter; immer und immer werden die Hauptregeln aufgefrischt, an die sich allmählich die Ausnahmen ansetzen. Soviel geschieht also für die Auffassung der Genusregeln und deren Ausnahmen.

II. Einübung der Genusregeln.

Werden dann jedesmal zu Beginn der Lection beim Vocabelprüfen auch diese Ausnahmen, die ja ohnehin auch in der Wortkunde als Vocabeln zu lernen waren, streng abverlangt; werden dieselben sodann zu den Flectierübungen auf die oben geschilderte Art verwendet; wird außerdem beim Variieren der Sätze auf die Ausnahmen besonders Rücksicht genommen: so ist auch für die gründliche Einübung dieser Partie des grammatischen Lehrstoffes vorderhand genug gethan worden. Bedenkt man schließlich, dass der Schüler alle diese Ausnahmen nicht als lose, isolierte Wörter zu lernen hat, sondern dass er dieselben gleichsam als lebendige Glieder des Satzorganismus kennen gelernt und erfasst hat, so ist gar nicht einzusehen, warum bei einer solchen Behandlung, wenn Tag für Tag das bisher gewonnene und gesichtete Material energisch und rationell wiederholt und in Sätzen eingeübt wird, warum also die Genusregeln für Lehrer und Schüler „eine verwünschte *crux*" sein sollten.

III. Aneignung der Genusregeln.

Hat man nun Nr. 43—58 des Übungsbuches in Bezug auf die Genera auf die geschilderte Art durchgenommen und damit die letzte Gruppe des grammatischen Lehrstoffes der III. Declination absolviert, so erübrigt noch, für die dritte Stufe, d. i. für die feste Aneignung, für die übersichtliche Wiederholung dieser Partie ein geeignetes Verfahren festzustellen.

Auf dem Beiblatte der Übersichtstabelle stehen die Hauptregeln für die drei Genera — nach den Ausgängen des Nom. sing. zusammengestellt —, die Musterbeispiele für jeden Ausgang und daneben die aus den Übungsstücken zu einer jeden Hauptregel gewonnenen Ausnahmen. Dies alles wird jetzt von den Schülern wiederholt und in der Lection von einzelnen Schülern, dann von allen im Chor aufgesagt, jedoch stets mit Angabe der deutschen Bedeutung zu einer jeden Ausnahme; denn „das Hersagen der Worte ohne die deutsche Bedeutung ist zwecklos und reiner Zeitverlust". [1]) Das wäre die mechanische Repetition!

Nachdem so das Genus ein fester Besitz der Schüler geworden ist, wird noch zur Unterstützung das Stammprincip herangezogen. Man lässt die Schüler jene zwei Repetitionstabellen nachschlagen, die sie seinerzeit über die consonantischen und die I-Stämme in ihren Heften angelegt haben, und beginnt die verstandesmäßige Repetition.

[1]) Andreas Wilhelm, „Prakt. Pädagogik", S. 73.

Aus diesen Tabellen entnehmen also die Schüler, dass die Stämme aller Substantiva der III. Declination in zwei Hauptgruppen zerfallen:

1. in consonantische Stämme mit zwei Classen:
   a) in solche Stämme, die den Nom. sing. ohne *s* bilden (meist Masculina und Neutra!);
   b) in solche Stämme, die den Nom. sing. mit *s* bilden (meist Feminina!);
2. in I-Stämme, von denen wiederum:
   a) die mit asigmatischer Nominativbildung meist Masculina und Neutra sind, während
   b) die mit sigmatischer Nominativbildung meist Feminina sind.

Auf Grund dieser Beobachtung werden nun die Ausnahmen der einzelnen Genera geprüft; hiebei ergibt sich Folgendes:

1. Bei asigmatischer Nominativbildung sind trotz des Stammauslautes der Masculina ausgenommen: ***arbor f; ōs** (ōris) **n; ŏs** (ŏssis) **n; aes** (aeris) **n; ver n; iter n; cadaver n;***
2. bei asigmatischer Nominativbildung sind trotz des Stammauslautes der Feminina ausgenommen: ***sermo m; ordo m; leo m;***
3. bei asigmatischer Nominativbildung sind trotz des Stammauslautes der Neutra ausgenommen: ***lepus m; mūs m; sōl m; sāl m;***
4. bei sigmatischer Nominativbildung sind trotz des Stammauslautes der Feminina ausgenommen: ***pes m; lapis m;*** alle auf *es* (*ĭtis*) ***m; grex m;*** alle auf *ex* (*ĭcis*) ***m;*** dann ***dens m; fons m; mons m; pons m;*** von den I-Stämmen sind Masculina: alle auf *-cis*, *-guis*, *-nis;* dann: ***axis m; collis m; mensis m; orbis m.***

Habe ich die Schüler soweit gebracht, dann trage ich gar kein Bedenken, ihnen gleichsam zur Belohnung einfach abgefasste, für diese Stufe berechnete Reimregeln über die Genera der Substantiva der III. Declination zu dictieren, mir Horazens Worte vor Augen haltend:

„. . *ut pueris olim dant* ***crustula*** *blandi*
Doctores, elementa velint ut discere prima."

Solche Reimregeln kann sich ein jeder Lehrer, sogar mit Heranziehung der Schüler, — für den Hausbedarf — selbst verfassen; in der Secunda müssen sie ja ohnehin noch erweitert und umgemodelt werden.

Meine für die Prima bestimmten Genusregelverse haben folgenden Wortlaut:

I. Masculina: „Brauch' männlich Ausgang: ***or, os, er***
Und ***es*** ungleichsilbiger!"

Ausnahmen: 1. „Neutrum ist auf ***or***
Unter andern ***cor***;
Feminini generis
Ist bloß *arbor, arbŏris.*"

2. „***Ōs*** der Mund und *ŏs* das Bein
Müssen immer Neutra sein.
Als Femininum merk' auf ***os***
Ein einzigs Wörtchen, nämlich *dos.*"

3. „Neutra sind auf ***er***:
Cadaver, ***iter***, *ver.*"

4. „Von Ungleichsilbigen auf ***es***
Ist eins ein Neutrum, nämlich ***aes***;
Merces, quies, requies
Bezeichnen etwas Weibliches"

II. Feminina: „Auf ***o*** und ***as*** und ***is***,
Sodann auf ***aus*** und ***x***.
Auf ***ūs*** (*ūtis*) und ***ūs*** (*ūdis* und *ŭdis*),
Auf ***es*** in Parisyllabis,
Auf ***s*** nach einem Consonant,
Die werden weibliche genannt."

Ausnahmen: 1. „Masculina sind auf ***o***:
Die Concreta, wie *leo*;
Außerdem noch *ordo, sermo*."
2. „Viele Wörter sind auf ***is***
Masculini generis:
Die auf ***cis, guis*** und ***nis***,
Dazu noch ***axis, collis, ensis***
Nebst ***lapis, orbis, pulvis, mensis***."
3. „Männlich sind die mit der Endung *ex*,
Doch weiblich bleiben *lex* und *nex*."
NB. ***lex*** in Nr. 53; ***nex*** in Nr. 180.
4. „Auf ***s*** nach einem Consonant
Sind männlich folgende genannt:
dēns, fōns,
mōns, pōns."

III. Neutra: „Die Neutra endigen
Auf ***ur, ŭs, c, l, t*** und ***men***;
Auf ***ūs*** (*uris*) in Monosyllabis;
Als I-Stämm' auf ***al*** (*ālis*),
Auf ***e*** (*is*) und ***ar*** (*āris*)."

Ausnahmen: 1. „Masculina sind auf ***us***:
Lepŭs Hase und Maus *mūs*;
Dasselbe ist der Fall
Auf ***l*** bei *sōl* und *sāl*."

Zum Schlusse dürfte es sich empfehlen, den nach den bekannten methodischen Grundsätzen behufs Auffassung, Einübung und Aneignung des grammatischen Lehrstoffes geregelten Gang einer Unterrichtsstunde übersichtlich zu skizzieren, d. h. ein sogenanntes „Stundenbild" zu entwerfen, auf dessen stricte Befolgung der jüngere Lehrer achten wird, der da wünscht, dass der von ihm ertheilte Unterricht sich in sicheren Bahnen bewege und von Erfolg gekrönt sei.

Die einzelnen Lehrstunden, die nach der Perthes'schen Methode eingerichtet sind, zeigen nun folgende Gliederung:

I. Das Überhören (= Prüfen) der aufgegebenen Vocabeln (auf die auf S. 418 dieses Aufsatzes geschilderte Art); Versuch im Lateinsprechen durch Beantwortung kurzer, auf den Inhalt des betreffenden Übungsstückes abzielender Fragen.

II. Flectierübungen (S. 418 dieses Aufsatzes) oder übersichtliche Repetition irgend einer Partie der III. Declination. Besonderheiten der

Flexion werden gleich der Reihe nach vollständig aufgezählt, z. B.: *vetus, vetĕris* alt, *vetere, vetera, veterum; vis, vim, vi; vires, virium, fem.*, die Kraft!

III. Vorsprechen ganzer, in der vorigen Lection bereits abgeprüfter Sätze durch den Lehrer, Nachsprechen und Übersetzen derselben durch einen oder auch durch alle Schüler im Chor — bei geschlossenen Büchern! —, damit sich dieselben gewöhnen, ein Ganzes im Geiste zu überblicken, ohne an dem gedruckten Worte mechanisch zu hängen (S. 420).

IV. Prüfen der in der letzten Lection in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern durchgenommenen Sätze — bei offenen Büchern! (S. 420).

V. Variieren dieser Sätze (S. 420).

VI. Vornahme eines neuen Abschnittes des Übungsbuches (S. 415).

VII. Vorführen der Vocabeln dieses Abschnittes aus der Wortkunde (S. 416).

VIII. Herausheben des grammatischen Stoffes aus diesem Übungsstücke (S. 416).

IX. Zum Schlusse der Stunde nochmalige Wiederholung der neu durchgenommenen Sätze durch die schwächeren Schüler.

Hiemit glaube ich ein ziemlich genaues Bild des nach der Perthes'schen Methode eingerichteten Unterrichtsverfahrens für die Behandlung der III. Declination entworfen zu haben. Es ist klar, dass ein solcher Unterrichtsbetrieb vom Lehrer viel mehr energische Beweglichkeit, mehr Anstrengung und anfangs auch eine gründlichere Vorbereitung auf die einzelnen Unterrichtsstunden verlangt als die sogenannte „alte" Methode; dafür erleichtert aber ein so ertheilter Unterricht den Schülern bedeutend die Aneignung des grammatischen Stoffes und der Vocabeln, er bringt einen frischen Rhythmus in die Arbeit und ein reges geistiges Leben in die Classe, von dem man mit dem Dichter sagen kann: „*Fervet opus!*"

Man unterschätze diese mühevolle „Kleinarbeit" beim lateinischen Elementarunterrichte nicht, sondern bedenke, dass hier, wenn irgendwo, in Wahrheit gilt:

„*Maxima in minimis!*"

Übersichtstabelle der III. Declination.

A. Flexion.

Numerus	Casus	Masculina	Feminina	Neutra	Ausnahmen: Masculina	Ausnahmen: Feminina	Ausnahmen: Neutra
Singular	Nomin. = Voc.	*a*) cons. Stämme: *or; os; er; es* ungleichsilbiger W.; *b*) I-Stämme: *er* gleichsilbiger W.	*a*) cons. Stämme: *ō; as; aus; ās* (*ātis*, *ădis* und *ĭdis*); *x; s* nach einem Consonant; *b*) I-Stämme: *is* und *es* in gleichsilbigen W.	*a*) cons. Stämme: *men; ur* (*ŏris* und *ŭris*); *us* (*ĕris* und *ŏris*); *ās* (*āris*) einsilbiger W.; *c; l; t;* *b*) I-Stämme: *e*(*is*); *al* (*ālis*); *ar* (*āris*).	*a*) cons. Stämme: *sōl; sal; ordo; sermo; leo; grex; frutex*(*icis*); *dēns; fōns; mōns; pōns; lepŭs* (*ŏris*); *mās* (*măris*); *lapis; sanguis;* *b*) I-Stämme: *piscis; panis; collis; orbis; axis; mēnsis.*	*a*) cons. Stämme: *arbor; dōs; quiēs; mercēs.*	*a*) cons. Stämme: *cor* (*cordis*); *ŏs* (*ŏssis*); *ōs* (*ōris*); *vēr; iter* (*itinĕris*); *cadaver; aes* (*aeris*).
	Gen.	*ĭs*	*ĭs*	*ĭs*	—		
	Dat.	*ī*	*ī*	*ī*	—		
	Acc.	*ĕm*	*ĕm*	= Nom.	*ĭm!* Vgl.: *vim!*		
	Abl.	*ĕ*	*ĕ*	*ĕ*	*ī* haben: 1. Substantiva neutra auf *e* (*is*), *al* (*ālis*), *ar* (*āris*) (= I-Stämme!); 2. alle Adjectiva nach der III. Declin.; 3. *vī!* Ausnahmen ad 2: *vetere*, *paupere*, *divite* und alle Comparative.		

Plural	Nom. Acc. Voc.	*es*	*ēs*	*ă*	*ia* haben: 1. Substantiva neutra auf *e* (*is*), *al* (*ālis*), *ar* (*āris*) (= I-Stämme!); 2. alle Adjectiva nach der III. Declin. Ausnahmen ad 2: 1. *vetera;* 2. alle Comparative haben *ă*.
	Gen.	*ŭm*	*ŭm*	*ŭm*	*ium* haben: 1. alle I-Stämme; 2. Substantiva mit zwei oder mehreren Consonanten vor *is* im Gen. sing.; 3. alle Adjectiva nach der III. Declin.; 4. *virium* (*vis!*), *nivium* (*nix!*). Ausnahmen ad 1: *iuvenum* (*canum*); ad 2: *pătrum*, *mātrum*, *fratrum*, *parentum;* ad 3: *veterum*, *pauperum*, *divitum* und alle Comparative.
	Dat. Abl.	*ĭbus*	*ĭbus*	*ĭbus*	—

B. Genusregeln.

	Nom. Ausgang	Musterbeispiele	Ausnahmen
Masculina	*or*	*amor verus* die wahre Liebe	*arbor* (*ŏris*) *alta*, ***f.*** der hohe Baum; *cor* (*cordis*) *humānum*, ***n.*** das menschl. Herz.
	os	*mōs patrius* vaterländische Sitte	*ōs* (*ōris*) *parvum*, ***n.*** der kleine Mund; *ŏs* (*ŏssis*) *dūrum*, ***n.*** der harte Knochen; *dōs* (*dōtis*) *magna*, ***f.*** die große Gabe (Nr. 127).
	er	*carcer firmus* der feste Kerker *imber* (*ris*) *continuus* anhaltender Regen	*vēr grātum*, ***n.*** der angenehme Frühling; *iter* (*itinĕris*) *magnum*, ***n.*** der Eilmarsch; *cadāver cruentum*, ***n.*** der blutige Leichnam.
	es (in ungleichsilb. W.)	*pēs nūdus* der bloße Fuß *caespes* (*ĭtis*) *vivus* der frische Rasen	*aes* (*aeris*) *Corinthium*, ***n.*** das korinthische Erz; *quies* (*ētis*) *grata*, ***f.*** (Nr. 86) die angenehme Ruhe; *mercēs* (*ēdis*) *magna*, ***f.*** (Nr. 193) der große Lohn.

	Nom. Ausgang	Musterbeispiele	Ausnahmen
Feminina	*ō*	*natiō clāra* berühmte Völkerschaft	*ordo* (*ordinis*) *longus*, ***m.*** lange Reihe; ***sermo*** (*ōnis*) ***patrius***, ***m.*** Muttersprache; *leo ferus*, ***m.*** der wilde Löwe.
	ās	*civitas magna* der große Staat	
	aus	*laus bellica* der Kriegsruhm	
	ūs (*ūtis*, *ūdis* und *ŭdis*)	*virtūs* (*ūtis*) *bellica* kriegerische Tapferkeit	
		palūs (*ūdis*) *magna* großer Sumpf	
		pecus (*ŭdis*) *fecunda* fruchtbares Vieh	
	x	*pax aeterna* der ewige Friede	*grex* (*grĕgis*) *magnus*, ***m.*** die große Herde; alle auf *-ex* (*icis*), ***m.***, z. B.: *frutex densus*, ***m.*** das dichte Gebüsch.
	s (nach Conson.)	*mors clara* der ruhmvolle Tod	*dens dūrus*, ***m.*** der harte Zahn; *fōns frīgidus*, ***m.*** die kalte Quelle; *mōns altus*, ***m.*** der hohe Berg; *pōns longus*, ***m.*** die lange Brücke.
	is und *es* in Parisyllabis	*avis laeta* der fröhliche Vogel *nūbes atra* die schwarze Wolke	alle auf ***cis***, ***guis*** und ***nis sind*** Masculina, z. B.: *piscis magnus*, ***m.*** der große Fisch; *sanguis* (*sanguinis*) *ruber*, ***m.*** das rothe Blut; *pānis cotidiānus*, ***m.*** das tägliche Brot. außerdem: *lăpis* (*lapĭdis*) *pretiosus*, ***m.*** der Edelstein; *collis aprīcus*, ***m.*** der sonnige Hügel; *tōtus orbis*, ***m.*** der ganze Kreis; *mensis prīmus*, ***m.*** der erste Monat (Nr. 97); *axis rēctus*, ***m.*** die gerade Achse (Nr. 98); *pulvis* (*ĕris*) *dēnsus*, ***m.*** der dichte Staub (Nr. 130); *ēnsis acūtus*, ***m.*** das scharfe Schwert.
Neutra	*men*	*carmen pulchrum* das schöne Gedicht	
	ur (*ŏris* und *ŭris*)	*robur* (*ŏris*) *exiguum* die geringe Kraft	
		guttur (*ŭris*) *angustum* die enge Kehle	

Neutra	*us* (*ĕris* und *ŏris*)	*genus* (*ĕris*) *humānum* das menschliche Geschlecht	
		corpus (*ŏris*) *cadūcum* der hinfällige Körper	*lĕpŭs* (*ŏris*) *timidus*, *m.* der furchtsame Hase.
	us (*ūris*) in einsilb. W.	*ius* (*iūris*) *civile* das bürgerliche Recht	*mūs* (*mūris*) *parvus*, *m.* die kleine Maus (Nr. 190, 6).
	e	*măre tranquillum* das ruhige Meer	
	āl	*animal* (*ālis*) *parvum* das kleine Thier	
	ār	*exemplār* (*āris*) *bŏnum* das gute Beispiel	
	c	*lāc* (*lactis*) *vaccīnum* Kuhmilch	
	l	*mel* (*mellis*) *dulce* der süße Honig	*sōl* (*sōlis*) *splendidus*, *m.* die glänzende Sonne; *sal* (*sălis*) *candidus*, *m.* das weiße Salz.
	t	*caput* (*capĭtis*) *humānum* das menschliche Haupt	

Erleichterungen beim ersten Lateinunterrichte.

Welcher österreichische Gymnasiallehrer der lateinischen Sprache wird nicht mit Staunen und Kopfschütteln vernehmen, dass an einem Berliner Gymnasium die Schüler bei wöchentlich achtstündigem Unterrichte innerhalb eines Jahres den ersten Lateinunterricht in der Ausdehnung bewältigten, dass sie nach dieser Zeit mit Erfolg sogleich Cäsars *bellum gallicum* lesen konnten? Das königlich französische Gymnasium zu Berlin hat diese Schülerleistung aufzuweisen, und M. Giercke hat jene Aufgabe dank seiner durch und durch methodischen und mit Einsetzung unentwegter Ausdauer durchgeführten Unterrichtsweise gelöst. Den eingeschlagenen Weg schildert er in dem Programmaufsatze: „Das erste Jahr des lateinischen Unterrichtes nach dem jetzigen Lehrplan des königlich französischen Gymnasiums" (Berlin 1897).[1] Die Frage, ob nicht auch an unseren Gymnasien die Schüler nach einjährigem lateinischen Unterrichte, wenn auch nicht für die Lectüre von Cäsars *b. g.*, so doch für die weitaus leichteren *vitae* des Nepos mit Erfolg vorbereitet werden könnten, wollen wir für heute nicht beantworten; sie hängt mit einer unvermeidlichen Verschiebung des Lehrstoffes der einzelnen für die Prima vorgeschriebenen Gegenstände zusammen. Vielmehr möchten wir an der Hand der Giercke'schen Arbeit auf einige Erleichterungen aufmerksam machen, die ohne Beeinträchtigung unseres Lehrplanes beim lateinischen Unterrichte in der Prima und Secunda angewendet zu werden verdienten. Dabei wird sich zeigen, dass die von Giercke beobachteten Grundsätze keinem erfahrenen und pädagogisch geschulten Lehrer neu sind, dass sie aber in außerordentlich fasslicher Form und mit einer durch die Natur der Aufgabe dringend gebotenen eisernen Consequenz durchgeführt wurden. Jüngeren Lehrern, die den so schwierigen, von seiner methodischen Seite aber sicherlich mit einem gewissen Reize verbundenen ersten Lateinunterricht noch selten zu besorgen hatten, dürften die folgenden Zeilen manche Anregung bieten.

Giercke hatte Schüler zu unterrichten, die bereits ein Studienjahr am Gymnasium zurückgelegt und in demselben auch Französisch gelernt hatten. Der erste Lateinunterricht wird also am französischen Berliner Gymnasium im zweiten Schuljahre ertheilt, somit Knaben, die etwa auf der Altersstufe unserer Secundaner stehen. Begreiflicherweise beutete Giercke die französischen Kenntnisse seiner Schüler bei jeder passenden Gelegenheit während des lateinischen Unterrichtes aus.[2] Schon aus dem Bilde der ersten Stunde, das er S. 19 entwirft, ersehen wir, wie treffend er aus den bereits

---

[1] Vgl. meine Recension in der „Zeitschr. f. d. öst. Gymn." 1898, S. 835.

[2] Als Lehrbuch diente W. Wartenbergs „Vorschule zur lateinischen Lectüre für reifere Schüler" (Hannover 1892). Den Lehrstoff vertheilte Giercke folgendermaßen: Das Pensum des ersten Vierteljahres (23. April bis 5. Juli) umfasste das Präsens der vier Conjugationen mit Ausschluss der Verba auf *io*, die Conjugation auf *esse*, I., II., IV., V. Declination, III. im Anschlusse an §§ 18–23 des Übungsbuches. Im zweiten Vierteljahre (13. August bis 28. September) wurden behandelt: Besonderheiten der III. Declination, Grundformen der 4. Conjugation, Wiederholung der §§ 18–23, neu §§ 24–28. Das dritte Viertel (10 Wochen) lehrte: Rest der Formenlehre, Deponentia, Composita von *esse*, Anomala, Fürwörter, Übungen von §§ 29–42; Zahlwörter, Steigerung der Adjectiva, Präpositionen, Adverbia, Conjunctionen. Im letzten Viertel (11 Wochen) wurden behandelt: Nominalformen des Verbums, *oratio obliqua*; Casus-, Tempus- und Moduslehre nach §§ 43–50.

erworbenen französischen Kenntnissen der Schüler Stoff für die Einführung ins Latein zu schöpfen versteht. Unsere Primaner bringen nur Vorkenntnisse aus der Muttersprache, wenngleich nicht immer in zu reichem Maße, mit. Manche von ihnen kennen auch mehrere in der deutschen Sprache eingebürgerte lateinische Ausdrücke, so dass auch an unseren Gymnasien in der ersten Lateinstunde von Bekanntem ausgegangen werden und somit dem Primaner wenigstens der erste Eindruck der lateinischen Sprache anheimelnd gestaltet werden kann.

Die erste Lateinstunde könnte etwa in folgender Weise eingeleitet werden: „Vom Lande Italien habt ihr wohl schon gehört. Wo liegt es? Wie heißt die Hauptstadt Italiens? Nach dieser Hauptstadt hießen im Alterthume die Bewohner Italiens Römer. Sie waren, wie ihr wohl schon im Lesebuche der Volksschule gelesen habt, ein berühmtes Volk des Alterthums. Die Sprache der Römer war die lateinische.[1]) Ihr werdet nun im Gymnasium die lateinische Sprache und mehrere Schriftsteller der Römer kennen lernen. Ihr habt wohl noch nicht Latein bisher gelernt, und doch weiß vielleicht mancher von euch ein oder das andere lateinische Wort. Das Wort *globus* ist euch bekannt. Was stellt ihr euch dabei vor? Nun merket, *globus* ist ein lateinisches Wort und heißt eigentlich ‚Kugel' überhaupt. Ihr waret gewiss auch schon in einem Circus. Auch das ist ein lateinisches Wort und heißt ursprünglich ‚Kreis'. Mit welchem Instrumente zeichnet man denn einen Kreis? Zirkel hängt also mit dem lateinischen *circus* zusammen. Solche deutsche Wörter, die aus dem Lateinischen stammen, sind zahlreich. Ich will euch einige deutsche Wörter nennen, die aus dem Lateinischen stammen. So kommt ‚Rose' vom lateinischen *rosa*[2]); aus dem lateinischen *exercere* wurde ‚exercieren'. Statt ‚Soldaten' sagen wir auch ‚Militär'; dieses Wort hängt mit dem lateinischen ‚*milites*' zusammen; ‚Musik' ist verwandt mit *musica; herbarium* ist eine Sammlung von Pflanzen; was wird also *herba* heißen? — ‚Pflanze.' — Im Latein gibt es keinen Artikel. *Herba* kann also heißen: Pflanze, die Pflanze, eine Pflanze. Wie kannst du also *rosa* übersetzen? — Ihr wisst jetzt schon, was *rosa* und *herba* heißt. Nun gebt acht! Das deutsche ‚ist' heißt im Latein fast gleichlautend ‚*est*'. Wer kann nun den Satz übersetzen: *rosa est herba?* Jetzt habt ihr sogar schon einen lateinischen Satz kennen gelernt. Wir werden noch ein Sätzchen lernen. An welches deutsche Wort erinnert euch ‚*vespa*'*?* (Wespe). Und woran erinnert euch ‚*susurrat*'*?* (surren). Übersetze nun: *vespa susurrat.* — Ich schreibe euch nun folgenden Satz auf: *vespa est in rosa.* Was ist dir unbekannt? ‚*In*' heißt auch im Deutschen geradeso. Übersetze also! — Wer kann den Satz übersetzen: Die Wespe surrt in der Rose? — Übersetze: Die Wespe surrt in einer Pflanze. — Da seht, schon in der ersten Lateinstunde könnt ihr einige lateinische Sätze sagen. Jetzt nehmt euere Schulhefte und traget folgende lateinische Wörter und Sätze ein: *glóbus* = Kugel, *círcus* = Kreis, *rósa* = Rose, *hérba* = Pflanze, *música* = Musik, *mílites* = Soldaten, *est* = ist, *véspa* = Wespe, *susúrrat* = surrt, *in* = in. *Rosa est herba* = die Rose

---

[1]) Der Hinweis auf den Zusammenhang mit Latium ist überflüssig und verfrüht, weil die Schüler erst in der Secunda etwas über die Latiner lernen.

[2]) Der Lehrer schreibe die lateinischen Worte auf die Tafel und heiße die Schüler, dieselben in ihr Übungsheft eintragen.

ist eine Pflanze; ***vespa susurrat*** = die Wespe surrt; ***vespa est in rosa*** = die Wespe ist in der (einer) Rose; ***vespa est in herba*** = die Wespe ist in der (einer) Pflanze; ***vespa susurrat in rosa*** = die Wespe surrt in der (einer) Rose; ***vespa susurrat in herba*** = die Wespe surrt in der (einer) Pflanze. Morgen werde ich sehen, wer von euch diese lateinischen Worte und Sätzchen auswendig kann."

Schon dieses in Umrissen gezeichnete Stundenbild dürfte gezeigt haben, dass der Lehrer dem zehnjährigen Knaben in einer — ich möchte sagen — gemüthlichen Weise den ersten Eindruck der lateinischen Sprache angenehm und interessant gestalten kann. Der erste Eindruck wirkt aber nicht bloß auf das Gemüth des Erwachsenen, sondern noch ungleich mehr auf das eines Kindes ein. Die Kunst des Lehrers aber besteht bekanntlich darin, das Neue unter geschickter Anknüpfung an den bereits erworbenen Wissenskreis der Schüler mitzutheilen. Wird ja hiedurch die erste Bedingung für ein erfolgreiches Arbeiten, nämlich gespannte Aufmerksamkeit erzielt. Diesen wohl allgemein bekannten, aber vielleicht nicht ausgiebig verwerteten pädagogischen Grundsatz sollte man insbesondere auch bei der Mittheilung neuer Vocabeln beobachten.

Die Zahl der von Gierckes Schülern erlernten Vocabeln betrug an die 1500. Es wurden durchschnittlich sechs neue Wörter täglich gelernt; 40 Wochen à 6 Schultage ergeben ungefähr obige Vocabelmenge, die hauptsächlich dem Wortschatze der sieben Bücher des *bellum gallicum* entlehnt waren. Auch unsere Lehrbücher sollten mit Berücksichtigung der bevorstehenden Nepos- und Cäsar-Lectüre in erster Linie und in ausgedehntem Maße den Wortschatz jener zwei Autoren den Primanern und Secundanern zuführen. Daher ist mir Hochreiters Forderung (Ztsch. f. ö G. Bd. 37, S. 121), die Vocabeln der Elementarbücher auf Nepos und Cäsar zu beschränken, aus dem Herzen gesprochen. „Der Schüler wäre dann für diese beiden Schriftsteller, die in der Regel den Anfang der Lectüre bilden, gründlich vorbereitet, er hätte zweckmäßig vorgelernt. Der Schüler hätte ferner den Vortheil, dass er nicht Vocabeln einpaucken muss, die er erst nach zwei oder mehreren Jahren, oft auch gar nicht wiedersieht, die er also nur *obliviscendi causa* lernt." In dieser Beschränkung auf Nepos und Cäsar müsste sich aber auch der Meister zeigen, mit anderen Worten, es müsste eine richtige Auswahl getroffen und eine strenge Ausscheidung der ἅπαξ εἰρημένα vorgenommen werden. Ein Vocabelschatz von 12—1300 Vocabeln für die Prima, von 16—1700 Vocabeln für die Secunda würde einerseits einen stattlichen Lernstoff ergeben, anderseits den größten Theil des Wortschatzes von Nepos und Cäsar erschöpfen. Wer da glaubt, dass 6—7 Vocabeln eine zu kleine Lection für den Primaner bilden, vergisst, dass der zehnjährige Knabe außer Latein noch anderen neuen Gedächtnisstoff zu bewältigen und im weiteren Verlaufe des Lateinunterrichtes auch die früheren Vobabeln zu merken, beziehungsweise zu wiederholen hat.[1] Treffend erinnert Hochreiter (a. a. O. S. 122), dass die Gedächtnisarbeit wie die körperliche nur durch anfangs geringe, allmählich sich steigernde Anstrengung wachse und erstarke.

[1] Im 16. Jhdt., einer Zeit, in der die Schüler gewiss weniger zu lernen hatten Latein aber Hauptsache war, wurden ihnen täglich 2 Vocabeln aufgegeben. (Hochreiter, S. 122 Anmerkung.)

„Würde jemand den Turnunterricht methodisch nennen, der gleich anfangs mit recht schwierigen Hantelübungen begänne und erst später leichtere vornähme?" Allein außer einem solchen gleichmäßigen Vorwärtsschreiten in der Erlernung der Vocabeln ist eine Wiederholungsstunde wie für die innerhalb der Woche vorgetragenen grammatischen Regeln so auch für die Befestigung des Wortschatzes sehr dringend. In einer solchen Wiederholungsstunde würde sich eine systematische Zusammenfassung der bereits vorgekommenen Vocabeln, sei es nach inhaltlichem, sei es nach etymologischem Gesichtspunkte, empfehlen.[1] Ich würde eine solche Wiederholung stets am Samstage vornehmen, um auf diese Weise den Schüler für eine Composition zu Beginn der Woche vorzubereiten.

Solange die Primaner und Secundaner eine derartige Masse von Vocabeln in ihrem Kopfe aufspeichern müssen, dass sie nicht gründlich durchgearbeitet werden kann, insolange weiter diese Schüler Vocabeln lernen müssen, die, weil unbenützt und bar aller Gedächtnishilfen, sich gegenseitig verdunkeln, wird die häufig beklagte *inopia verborum* nicht schwinden. Dieser Mangel aber erzeugt in den Schülern Ärger, weil sie stets Vocabeln nachschlagen sollten; sie erleichtern sich frühzeitig diese Arbeit durch einen „Freund". Und was einmal der Gymnasialschüler als Tertianer gethan, nicht kann und will er es bis zur Octava entbehren.

Wir gehen zu den Sätzen über. Gierckes Forderung, dass im Anfange die Sätze nicht einfach genug sein können, wird jeder aufrichtige Lehrer unterschreiben müssen. Denn nicht bloß in der Kleinstadt, sondern auch in der Großstadt krankt ein großer Theil der Primaner an Unbeholfenheit und Gedankenlosigkeit. Ein Elementarbuch für die I. Classe hat namentlich in den ersteren Übungen die Verwendung mehrerer unbekannten Eigennamen zu vermeiden. Welchen Wert haben römische oder griechische Eigennamen für den Schüler, der erst in der Secunda die Geschichte des Alterthums lernt? Wo ist hier das Alte, an das der Lehrer das Neue anknüpfen soll? Solche Namen sind für den Schüler nichts als „tönendes Erz". Ganz richtig bemerkt Hochreiter (a. a. O. S. 124), dass durch die Erklärung des historischen Inhaltes das Interesse des Schülers von der Betrachtung der grammatischen Formen abgelenkt werde; eine Vernachlässigung des Inhaltes aber ziehe eine gedankenlose Übersetzung des „gehaltvollen" Satzes nach sich. Also fort mit den historischen Namen wenigstens in den ersteren Paragraphen! Wir erklären natürlich nicht den inhaltreichen Sätzen der Elementarbücher den Krieg, aber der Inhalt sei dem Verständnisse zehnjähriger Knaben angepasst, sei leicht fasslich und doch anregend. „Unmittelbare, von selbst sich einstellende Verständlichkeit der Sätze wird immer Hauptsache bleiben müssen," warnt in beherzigenswerter Weise Hochreiter die Herausgeber der Elementarbücher.

Müssen jedoch Sätze mit geschichtlichen Namen durchgenommen werden, dann erleichtere man wie Giercke die Übersetzung in folgender

[1] Auch Scheindler sagt (Ztsch. f. ö. G. Bd. 87, S. 856): „Man halte in anfangs ganz kurzer Zeit inne, ordne und sichte die bisher mehr zufällig zusammengeworfene Masse nach etymologischem Gesichtspunkte." Eine ungezwungen sich darbietende Etymologie arbeitet auch der Syntax vor. Giercke übersetzte z. B. *persuadere* zunächst mit „durch, bis ans Ziel rathen", dann erst mit „überreden". Verwandelt sich nun der Schüler „überreden" stets in die erstere wörtliche Übersetzung, so bietet ihm später *nobis persuadetur* (es wird uns mit Erfolg gerathen = wir werden überredet) keine Schwierigkeit.

Art. Es kamen in einem Satze z. B. die Namen C. Fabricius und M'. Curius Dentatus vor. Es wurde gesagt: „Caius und Manius sind Vornamen wie Peter und Karl" (also wieder zunächst Anknüpfung an Bekanntes). „Fabricius war ein römischer Feldherr; auch Dentatus war ein römischer Feldherr." Jetzt wurde mündlich der Satz gewagt: C. Fabricius und M'. Curius Dentatus waren römische Feldherren. Weit schwierigere Sätze wurden noch mehr zerlegt. Es war z. B. zu übersetzen: „Durch die furchtbare Niederlage unserer Feinde werden wir gemahnt, unser eigenes Heer immer in Zucht zu halten." Dieser Satz würde manchem unserer Secundaner und Tertianer Kopfzerbrechen machen. Giercke leitete seine Schüler, die zum erstenmale Lateinunterricht genossen und obigen Satz bereits nach dreimonatlichem (!) Unterrichte zu übersetzen hatten, folgendermaßen: „Haltet euer eigenes Heer immer in Zucht!" — Frage: Welche Form ist „haltet in Zucht"? (2. pl. imp.) — „Was drücken diese Worte aus?" (Aufforderung, Befehl.) — „Mache den Satz abhängig!" (Wir werden gemahnt, unser eigenes Heer immer in Zucht zu halten.) — „Wie wird die abhängige Aufforderung im Latein ausgedrückt?" (Durch Conj. mit *ut*.) „Wie ist also dieser Satz zu übersetzen?" — Erst jetzt erhält ein besserer Schüler den Satz in seiner wirklichen, bisher noch nicht mitgetheilten Form zu übersetzen. Der Vortheil einer solchen Zerlegung leuchtet ein. Zunächst wird die Aufmerksamkeit aller Schüler in Spannung erhalten, ferner wird jeder Theil des Satzes auch unter Heranziehung der schwächeren Schüler vorbereitet. In ihrer Gesammtheit würden die Schwierigkeiten des Satzes den Schüler entmuthigen, einzeln vorgeführt regen sie ihn an und werden leicht überwunden.

Vom Übungsbuche selbst solche vorbereitende Sätze zu verlangen, wäre übertrieben. Es muss vielmehr Sache des Lehrers sein, durch ein allmähliches Hinleiten die Übersetzung eines größeren und schwierigeren Satzes zu erleichtern. Für den Schüler bleibt trotz aller Leitung noch ein gehöriges Maß an Selbstthätigkeit übrig.

Anleitung und Belehrung wegen eines Fehlers sollen möglichst kurz, oft durch ein Wort abgethan werden. Ausrufe des Lehrers wie: Construiere! Wortstellung! Beziehungswort?! (bei falscher Übereinstimmung) sollen vom Schüler wie das kurze Commando von den Soldaten verstanden werden. Eine solche lakonische Redeweise birgt drei Vortheile in sich: 1. Zeitersparnis, 2. Antrieb zur raschen Verbesserung des Irrthumes und 3. *last, not least* — zeitweilige Erholung der in der Prima stark in Anspruch genommenen Stimmittel des Lehrers.

Je sorgfältiger und eingehender die Anleitung in der Schule erfolgte, umso leichter arbeitet der Schüler zuhause. Für den Primaner ist eine Hausübung keine weiche Nuss. Er hat niemand zur Seite, der ihn auf einen Fehler aufmerksam machen könnte; allerdings findet der Schüler daheim mehr Zeit, jeden Gedanken ruhig auszudenken. Giercke setzt durchschnittlich dreißig Minuten tägliche häusliche Präparation fürs Latein an. Nach eingehender Vorbereitung in der Schule sollte ein Primaner wirklich durch eine halbstündige häusliche Wiederholung die aufgegebene Lection ohne Klage der Überbürdung bewältigen.

Es sollen nun einige Einzelheiten der Formenlehre und Syntax ins Auge gefasst werden.

Bei der Behandlung der ersten Conjugation geht Giercke von der 2. Person aus, indem er ständig die Formen in Stamm und Endung zerlegte: *lauda-s*, *-t*, *-mus*, *-tis*, *-nt*. Nach diesem Vorgange konnte der Schüler sogleich *deleo* conjugieren, wenn er genöthigt wurde, gleichfalls Stamm und Endung zu trennen. Bei seinem lebhaften Bestreben, auch durch die Wahl der Beispiele an ältere Vorstellungen anzuknüpfen, hätte Giercke vielleicht wählen können: *saluto* (salutieren) oder *numero* (Nummer); *exerceo* (exercieren), *doceo* (Doctor); bei *lego* (Lectüre) und *audio* (Audienz) kann man bleiben. Unmittelbar nach dem Präsens der 1. und 2. Conjugation lehrte Giercke in derselben Stunde das Präsens der 3. und 4. Conjugation und fügte nur hinzu, dass *audiunt* und *vincunt* den Stamm durch ein eingeschobenes *u* erweitern und dass *vinco* vor consonantischer Endung ein *i* einschiebe. So weit wird man das Verfahren Gierckes billigen. Seinem Vorschlage aber, mit den Perfectformen zu beginnen, „weil hier die Endungen in allen Conjugationen gleich sind und die Anschaulichkeit der Sätze bedeutend gewinnen würde", möchte ich nicht das Wort reden. Der Schüler ist von der Volksschule her gewohnt, bei jedem Verbum zunächst das Präsens anzugeben; es müsste ihn daher befremden, ja vielleicht irre führen, wenn in der lateinischen Sprache das Perfect als erste Zeit einstudiert würde. Hingegen würde ich dem Inhalte der Sätze zuliebe vorschlagen, an das Präsens die Perfectform anzuschließen. Weiter pflichte ich dem Wunsche Hochreiters (a. a. O. S. 130) bei, die Verbalformen nicht bloß in der 3. Person zu verwenden, um einerseits Monotonie zu vermeiden, anderseits um die Schüler nicht für die anderen Personen des Verbums ungelenk zu machen.

Im Interesse der Lectüre wurde von vorneherein der Unterschied zwischen Imperfect und Perfect erklärt. „Bei der Behandlung des Satzes: *fortunam temptabat* genügt nicht zu übersetzen ‚er versuchte das Glück'; es muss dem Schüler gesagt werden, dass dieses Wort (sagen wir lieber ‚dieses Tempus') den damals vorhandenen Zustand (er war ein das Glück Versuchender) oder die Wiederholung (er versuchte mehrfach das Glück) bezeichnet. In einem Satze aber wie: ‚*Hannibal fortunam temptavit*' wird der ‚Fortschritt der Handlung' bezeichnet" (Giercke). Der Ausdruck „Fortschritt der Handlung" dürfte den geistigen Horizont der meisten Primaner übersteigen. Ich würde kurz folgende Regel aufstellen: Das erzählende deutsche Imperfect wird lateinisch durchs Perfect, das beschreibende oder eine Wiederholung bezeichnende deutsche Imperfect wird auch lateinisch durchs Imperfect übersetzt. An passenden Beispielen soll dieser wichtige Unterschied eingeübt werden, damit sich eine Verwechslung nicht bis in die spätere Zeit fortschleppe. Aus praktischen Gründen dürfte den Schülern anfangs gestattet sein, bei der Übersetzung des Imperfects die Wörtchen „oft, lange" hinzuzufügen.

Eine gefährliche Klippe für die Primaner erhebt sich bekanntlich in den Formen: ich werde loben, gelobt, gelobt werden. Im Zusammenhange des Satzes stellt sich die Verwechslung dieser Zeiten seltener ein. Giercke empfiehlt daher mit Recht, beim Abfragen der Passivformen Sätzchen, die den Urheber mit *a* oder *ab* enthalten, zu wählen. Diesen Rath gibt übrigens auch Hochreiter (a. a. O. S. 126). Ich möchte außerdem anfangs den Schüler das „von" schon im deutschen Satze betonen lassen,

um mit diesem Wörtchen auch die passive Form zu associieren. Hat sich der Schüler gewöhnt, beim Passivum einen Urheber erwähnt zu hören, so mache man den zweiten Schritt und lasse ihn den Urheber denken, d. h. ergänzen. Auch hier wähle man zunächst Beispiele, die dem Ideenkreise der Schüler nahe liegen und daher die Ergänzung erleichtern; z. B.: die Welt wird regiert (von Gott); die Kinder werden gepflegt (von den Eltern) etc., erst nachher mögen sich schwierigere Sätze anreihen.

Die Aufmerksamkeit aufs Fut. pass. erwecke man durch Betonung des doppelten „werden". Giercke macht aufmerksam, dass nach falscher Analogie von *laudabis* häufig von den Schülern *laudabiris* gebildet werde. Diesem Fehler wird also vorgebeugt werden müssen. Endlich ist es für die Unterscheidung der activen Perfectform mit „sein" und der passiven rathsam, bei der letzteren das „worden" hinzuzufügen.

Das Wesen des Indicativs und Conjunctivs erläuterte Giercke kurz und klar an folgenden Sätzen: *innocentiam laudamus* = wir loben wirklich die Unschuld, aber *innocentiam laudemus* = lasst uns, wir wollen die Unschuld loben, also wir nehmen uns vor, wir stellen uns vor zu loben. Auf Grund dieser Erklärung werden die Schüler unterscheiden: *laudabant, quod patriam servaverat* (Wirklichkeit) und *quod servavisset* (Vorstellung). Die Hinzufügung des Wörtchens „wirklich" wird in der ersten Zeit sicherlich gute Dienste zur Unterscheidung jener beiden *modi* leisten. An diese Erklärung des Conjunctivs schloss sich leicht die Behandlung der mit *utinam* eingeleiteten Wunschsätze an. Auch hier bezeichnet der Conjunctiv ein Vorgestelltes, und zwar in Form eines Wunsches. Die Verwechslung von *utinam defendas* und *utinam defenderes* suche ich zu unterdrücken, indem ich den erfüllbaren Wunsch durch „mögest du vertheidigen", den unerfüllbaren durch „könntest du noch vertheidigen" übersetzen lasse. Den unerfüllbaren Wunsch der Vergangenheit erkennen die Schüler leicht infolge der Übereinstimmung mit der deutschen Ausdrucksweise. Hingegen sollte der Fall *utinam servaverit* bis zu der Zeit, wo er in der Lectüre begegnet, aufgespart werden.

Die Declinationen nahm Giercke ohne strenge Berücksichtigung der Stammtheorie, die „mehr verwirre als nütze", durch. Für die Bezeichnung „A-, O-Declination" etc. kann er sich nicht erwärmen. Finde sich doch z. B. in der O-Declination das *o* nur im Abl. sing., Gen., Acc. pl. der Masc., Gen. der Neutra. Dem Schüler sei also der Stamm *filio* nur selten erkennbar, Anfängern aber könne man alte Formen wie *saevos* nicht vorführen noch vom Zusammenhange mit den griechischen Endungen auf ος und ον erzählen. Giercke bezeichnete also die Declinationen wie die Conjugationen mit Zahlen unter dem Vorbehalte, von der geläufigen Reihenfolge aus praktischen oder methodischen Gründen abweichen zu können. Den Schülern wurde mitgetheilt, dass die Zählung der Declination auf Übereinkunft beruhe, geradeso wie man sich z. B. darüber geeinigt habe, dass auf den Wandkarten oben stets Norden, unten Süden, rechts Osten, links Westen sei. Die einzige, den Stamm betreffende Regel wurde der Classe in folgender Form angegeben: „Jedes declinierbare Wort besteht aus Stamm und Endung wie im Deutschen: Sohn-es; den Stamm findet man durch Wegstreichen (sagen wir ‚durch Weglassen') der Genitiv-

endung, *fili-us*, *fili-i*, Genitivendung *i*, folglich Stamm *fili*." Das Vorhandensein des gleichen Stammes in *fili-a* wird den Schüler nicht befremden, wenn er als Bedeutung des Stammes *fili* „das leibliche Kind" erfährt. An diese Regel über die Auffindung des Stammes schloss sich die Erlernung der ähnlich klingenden Endungen *-am*, *-um*, *-arum*, *-orum*, *-as*, *-os* an. In der III. Declination geht damit allerdings die Scheidung der consonantischen Stämme von den *i*-Stämmen verloren, aber für die Praxis ist das ein Vortheil. Denn jetzt musste gelernt werden: „Zu den *i*-Stämmen gehören die Adjectiva im Positiv; diese *i*-Stämme zeigen ihr *i* im Abl. sing., Gen. pl., Nom. Acc. Voct. Pl. n."

Wer sich diesem praktischen Vorgange Gierckes anschließt, wird vielleicht von den unbedingten Anhängern der Stammtheorie einer gewissen unwissenschaftlichen Methode geziehen werden, aber in der Schule dürfte er den Erfolg auf seiner Seite haben. Auf der ersten Stufe des Lateinunterrichtes muss aber auch dem praktischen Standpunkte ein Zugeständnis gemacht werden; im späteren Unterrichte trete ergänzend und vertiefend die wissenschaftliche Erklärung hinzu. Die Thatsache, dass nur wenige Schüler die wissenschaftlich begründete Stammtheorie erfassen, ist einmal nicht wegzuleugnen. Wie dem Kranken nicht mit der theoretischen Erklärung, sondern nur mit der praktischen Heilung der Krankheit geholfen wird, so frommt dem schwächer begabten Schüler nur eine für die Praxis geschaffene, leicht fassliche Regel. Auch Thumser (vgl. Ztsch. f. ö. G. 1887, S. 712) empfiehlt, mit der Hervorhebung des Stammes und dessen Veränderungen bei seiner Verbindung mit den Flexionsendungen erst dann hervorzutreten, wenn die Schüler die Formen bereits sicher beherrschen.

Eine gewisse Freiheit sollte dem Lehrer auch insoweit gewährt werden, dass er namentlich bei einem schwächeren Schülermateriale die III. Declination nicht in der Reihenfolge des Lehrbuches durchführen müsste, sondern dass er die schwierigeren Geschlechtsregeln oder wenigstens einen Theil derselben für die spätere Zeit aufsparen und unterdessen die leichtere IV. und V. Declination durchnehmen dürfte. Nebenbei bemerkt hat Giercke in seinem „Hilfsmittel für den Unterricht in der lateinischen Formenlehre" (Progr. Berlin 1896) die Geschlechtsregeln der III. Declination kurz und mit treffender Auswahl zusammengestellt und — wie es ja jetzt in den meisten Grammatiken geschieht — Musterbeispiele mit beigefügten Adjectiven den Regeln angehängt. [1]) In dem eben erwähnten „Hilfsmittel" (S. 8) macht Giercke bei der Behandlung der **Pronomina** die Schüler aufmerksam, dass die pronominale Declination im Gen. sing. aller Geschlechter *ius*, im Dativ aller Geschlechter *i* habe; *hic* allein füge noch *c* hinzu, also *hui-c*. So lernt der Schüler mit einem Schlage den Gen. und Dat. sing. aller Geschlechter bei den Pron. dem., rel., interr., indef. kennen. Daran schlossen sich die gleichen Endungen des Gen. und Dat. bei: *unus*, *solus*, *totus*, *ullus*, *uter*, *alter*, *nullus*, *alius*. Um die Schüler vor einer Verwechslung der Pronomina *quicunque*, *quisque* und *quisquam* zu schützen, stellte Giercke *quisquam* mit *numquam* und *usquam* zusammen. Einerseits erleichterte der Gleichklang der Endsilbe die Reproduction, anderseits ergab

[1]) In der jüngst erschienenen lateinischen Schulgrammatik von J. Strigl (Linz 1899) findet die III. Declination eine überaus vereinfachte und lichtvolle Darstellung.

sich daraus auch die Regel für die Anwendung des *quisquam* in negativen Sätzen. *Quisque* und *quicunque* rufen einander auch durch den Gleichklang der Endsilbe ins Gedächtnis zurück. Giercke stellte die Regel auf: Wie *quisquis* [1]) kommt auch *quisque* nur in Hauptsätzen vor; wie *qui* kommt auch *quicunque* nur in Relativsätzen vor und heißt „jeder, der". Mit Recht übersetzt er ferner *quivis* wörtlich „wer du willst" und *quilibet* „wer (dir) beliebt".

Wenden wir uns nun einigen Erscheinungen der Syntax zu! Die Regel über das prädicative Verhältnis wurde gleich anfangs in folgender Ausdehnung aufgestellt: „Das Prädicatsadjectiv richtet sich in Zahl, Fall und Geschlecht nach seinem Beziehungsworte." Offenbar hat diese Fassung den Vorzug gegen die enger gehaltene Regel, das Prädicatsadjectiv stehe im Nominativ. Denn diese Regel genügt nicht für Fälle wie „wir haben den Vater von Freunden umgeben gesehen" oder „ich sehe in dir einen Freund". Zugleich möchte ich aber auch an Hochreiters Rath (a. a. O. S. 125) erinnern, erst nach hinlänglicher Sicherheit in der Anwendung des attributiven Adjectivs und nach der Behandlung der II. Declination das prädicative Adjectiv einzuüben. Denn „wenn der Schüler anfangs fast ausschließlich auf die Femininform des Prädicats dressiert wird, so wird er gerne sprechen und schreiben: *incola est bona*, *campus est magna*".

Für die Erklärung der Infinitive gieng Giercke von den drei einfachen Beispielen aus: „Du scheinst zu lesen, gelesen zu haben, lesen zu wollen." Sodann ließ er die Schüler das Verhältnis zwischen der Handlung des Infinitivs und des Verb. finit. auffinden, wodurch ihnen der Unterschied vom Infinitiv der Gleich-, Vor- und Nachzeitigkeit einleuchtete. Jetzt verstanden die Schüler auch nach *sperare*, *polliceri*, *iurare* den richtigen Infinitiv zu setzen, selbst wenn im Deutschen stand: „ich hoffe zu sehen". Auch brauchte Giercke nicht, wie es die meisten Grammatiker thun, eine doppelte Regel für *sperare* (hoffen) mit dem Inf. fut. und *sperare* (glauben) mit Inf. pr. aufzustellen (vgl. die neueste Bearbeitung der Schulz'schen kleinen lateinischen Sprachlehre von Feichtinger § 260 [nicht 261, wie im Index steht]). Der Infinitiv nach *sperare* ist eben wie auch nach den anderen Verben nur durch das Zeitverhältnis bedingt. Die Regel für *sperare* etc. ist also überflüssig.

Wie behandelte Giercke den Acc. c. infinitivo? Von Bekanntem wieder ausgehend, wählte er als erstes Beispiel „ich lasse lesen". Zum Infinitivobjecte fügte er im nächsten Satze „ich lasse dich lesen" ein zweites Object hinzu. Nunmehr hatte er einen Acc. cum infinitivo in dem Satze *te legere iubeo*. Da *iubeo* auch „ich fordere auf, befehle" heißt, ergibt sich für die gleiche Construction die Übersetzung: „ich fordere dich auf, befehle dir zu lesen" oder „dass du lesen sollst". Nun entwickelte sich folgendes Zwiegespräch zwischen Lehrer und Schüler. L.: Entspricht irgend ein lateinisches Wort in dem vorliegenden Satze dem „dass"? — Sch.: Nein. — L.: Welcher Casus ist aus „du" geworden? — Sch.: Accusativ. — L.: Welche Form aus „du sollst"? — Sch.: Infinitiv. — L.: Wenn also ein Dasssatz in einen Acc. c. inf. tritt, was geschieht mit dem Subject? — Sch.: Es kommt in

[1]) Durch einen Druckfehler ist bei Giercke S. 28 von *quis* die Rede.

den Accusativ. — L.: Mit dem Verbum? — Sch.: Es kommt in den Infinitiv. — L.: Mit dem Wörtchen „dass"? — Sch.: Es bleibt unübersetzt. In derselben Weise geht die Erklärung nach Einsetzung von *veto* für *iubeo* vor sich. Auch die nächsten Beispiele sind so gewählt, dass sie sich dem Deutschen angleichen, z. B. *volo homines esse beatos*, was Giercke übersetzt „ich will die Menschen glücklich wissen", *gaudeo amicos nostros valere* = ich sehe mit Freude unsere Freunde gesund sein, *dico animum immortalem esse* = ich nenne die Seele unsterblich. Allmählich wurde zu schwierigeren Sätzen vorgeschritten und die Stütze der Muttersprache mehr und mehr entzogen.

Bei der Behandlung der abhängigen Sätze wurde ständig auf die unabhängige Form hingewiesen. Hiedurch wurde der Zweifel des Schülers, ob er den Dasssatz durch einen Acc. c. inf. oder durch *quod* oder durch *ut* zu übersetzen habe, fast ausnahmslos behoben. In einem Satze wie „er freute sich, dass Gaius gekommen war" erkannte er den unabhängig gemachten Satz als Thatsache, im Satze „er freute sich, dass Gaius gekommen wäre" als Vorstellung, im Satze „er wünschte, dass Gaius komme" als Aufforderung. „Fast ausnahmlos," sagte ich oben, „fand der Schüler nach Gierckes Anleitung die richtige Construction des Dasssatzes. Ein Bedenken musste ihm meines Erachtens bleiben, nämlich dass nach den Verbis des Affectes die Thatsache durch *quod*, nach den Verbis dicendi und sentiendi durch den Acc. c. inf. übersetzt wird. Vielleicht empfiehlt sich daher folgende Regel: Nach den Verbis dicendi und sentiendi steht der Acc c. inf. zur Bezeichnung, dass etwas geschieht, geschehen ist oder geschehen wird; nach diesen Verben steht *ut* zur Bezeichnung, dass etwas geschehen soll, also *dico, ut scribas* = ich sage, dass du schreiben sollst."

An der Hand dieser Regel wird der Schüler begreifen, dass nach *persuadere* = überzeugen der Acc. c. inf., in der Bedeutung „überreden" *ut* zu setzen ist; ebensowenig wird ihn die doppelte Construction nach *admonere*, *concedere*, *contendere*, *auctorem esse* befremden. Auch diese Regel könnte wie manche andere aus der Grammatik gestrichen werden

Den Ablativus absolutus erklärte Giercke auf Vorschlag seines Dir. Schulze als Abl. separat., deutsch „von — weg, von — wegen". *Oppido expugnato abducti sumus* heißt also zunächst „wir wurden von der eroberten Stadt weggeführt". Für die Hervorhebung des Zeitverhältnisses sei zu übersetzen „nach der Eroberung", für die Bezeichnung der Ursache „von wegen der Eroberung". Also auch bei dieser Erklärung liegt das Bestreben zugrunde, eine neue Construction unter Anlehnung an bereits erfasste grammatische Erscheinungen dem Schüler anheimelnd zu gestalten. Auch Spandl weist in seinem Aufsatze „Der Ablativus absolutus und sein Verhältnis zum gewöhnlichen Ablativ" (Progr. Gaya 1896) nach, dass der Abl. abs. sich ohne Zwang dem Abl. temporis und den anverwandten Ablativen anreihen lasse. Daher sollten zuerst Beispiele durchgenommen werden, in denen der Abl. abs. sich ohne Verletzung des deutschen Sprachgeistes durch einen Präpositionalausdruck übersetzen lässt, und dann erst rege man die Selbstthätigkeit des Schülers zur Verwandlung des Particips in die entsprechende Art des Nebensatzes an.

Wir sind am Schlusse unserer Bemerkungen angelangt. Schon vor einigen Jahren äußerte ich (Österr. Mittelsch. 1892 S. 53), dass die Mit-

theilung von Unterrichtsresultaten, die auf Grund einer consequent durchgeführten Methode gewonnen wurden, wünschenswert und fruchtbringend seien. Der an seiner pädagogischen Ausbildung ernstlich arbeitende Lehrer wird in der Übereinstimmung seiner Methode mit der anderer Fachgenossen eine freudige Bestätigung für die Richtigkeit des eingeschlagenen Weges erblicken, jenen aber, der noch nicht den gleichen Unterrichtsversuch unternommen, wird der erzielte Erfolg eines anderen Berufsgenossen zur Nachahmung antreiben. Nachahmung aber führt oft zur Verbesserung, und nur so ist die Vervollkommnung des Unterrichtes zu erreichen.

Eger. *Dr. Simon.*

Eine Anregung.

Schon lange bin ich der Überzeugung, dass es höchst wünschenswert wäre, wenn unsere pädagogische Schriftstellerei in ein engeres Verhältnis zum Schulleben käme, als es gegenwärtig der Fall ist, und es scheint mir außer Zweifel, dass dies beiden Theilen zum Nutzen gereichen würde; jene gewönne an concretem, gesichertem Inhalte und ihre Darlegungen fänden mehr Verbreitung, dieses erhielte die Weihe der Ideen, ein klareres Bewusstsein von seinen Aufgaben und den Mitteln, welche zur Lösung derselben dienen können.

Zwei Wege, die zu diesem Ziele führen, möchte ich hier kurz empfehlen. Gewiss fordert man im allgemeinen mit Recht von dem Verfasser einer wissenschaftlichen Abhandlung, dass er die Literatur zu seinem Thema kenne und vor Augen habe. Aber wenn wir von dieser Forderung in keinem Falle absehen wollten, so giengen uns wertvolle Fundstücke verloren. Wir müssen darum mit den Verhältnissen rechnen, welche thatsächlich bestehen, und uns denselben fügen. Erwachsen unmittelbar aus dem Schulbetriebe wertvolle Anregungen zu pädagogischen Erörterungen und bildet dieser fast allein das Gebiet der Erfahrung zum Zwecke der Verification pädagogischer Sätze, so muss es dem Lehrer freigestellt werden, seine Erlebnisse ohne literarisches Beiwerk unmittelbar anderen mittheilen zu können. Wollten wir ihm dies nicht einräumen, so würden weiter wertvolle Quellen uns versiegen. Denn an Anstalten mit geringer Schülerzahl in kleinen Städten fehlt dem Lehrer nicht bloß die literarische Fühlung, sondern es mangeln ihm sehr nothwendige größere Werke, die, wenn es sich um Zeitschriften oder Encyklopädien handelt, auch nicht aus Universitäts- oder Studienbibliotheken ihm zugänglich werden. Der Lehrer an stark besuchten Anstalten dagegen hat gerade wegen der großen Schülerzahl, zumal wenn er Germanist oder Philologe ist, mit der Bewältigung der Correcturen vollauf zu thun und kommt nicht dazu, ein Thema, welches ihm aus dem Unterrichte oder der Zucht erwachsen ist, in einem ausführlicheren Aufsatze unter Einbeziehung der Literatur für den Druck auszuarbeiten.[1]) Es bliebe daher bei weitem die Mehrheit unserer

[1]) Der Schreiber dieser Zeilen hat selber über ein halbes Dutzend unvollendeter Aufsätze von dieser Art in seinem Schreibtische liegen: ehe einer von ihnen beim Drange der Amtsgeschäfte (unsere Anstalt zählt 970 Schüler) fertig geworden, war aus dem Schulbetriebe bereits ein neues Thema erwachsen und fesselte mit der Kraft der unmittelbaren Gegenwart.

Mittelschullehrer vom Austausche fruchtbringender Ideen und lehrreicher Erfahrungen ausgeschlossen. Lassen wir darum jene Forderung für kleinere pädagogische Abhandlungen fallen und anerkennen wir den Wert solcher unmittelbarer Mittheilungen aus dem Schulleben, damit diese guten Quellen, mehr benützt, uns reichlicher fließen.[1])

Wenn auf diese Weise das pädagogische Schriftthum mehr als bisher aus dem Leben schöpfen könnte, so würde der zweite Weg, den ich empfehle, die Literatur dem Schulbetriebe näherbringen und für denselben fruchtbarer machen, nämlich die Eröffnung eines Sprechsaales in dieser Zeitschrift, dessen Einrichtung und Benützung ich mir etwa in folgender Weise denke:

Wer im Schulleben gerade auf ein Problem, sei dies didaktischer oder disciplinarer Beschaffenheit, stößt, schlage zunächst in dem, was ihm an pädagogischer Literatur gerade zur Hand ist — viel wird's in den meisten Fällen nicht sein — nach, frage einen oder den anderen Amtsgenossen, und wenn er auf diesem Wege keinen ausreichenden, befriedigenden Aufschluss erhalten hat, sende er sein Problem an die Redaction der Zeitschrift, welche dasselbe in der Form einer präcisen Frage veröffentlicht und entweder gleich selbst einen Bescheid darauf abdruckt oder das Eintreffen einer Beantwortung der Frage von anderer Seite abwartet. Der Bescheid kann entweder selber den Gegenstand erörtern oder auf eine Abhandlung über denselben hinweisen, welche dem Fragesteller nicht bekannt sein mochte. Bei der großen Menge der jährlich erscheinenden pädagogischen Aufsätze und Einzelschriften kann eine vielleicht wertvolle Monographie selbst jemandem entgehen, der diesem Literaturzweige besondere Aufmerksamkeit schenkt und reiche Bücherschätze zur Verfügung hat, geschweige denn jenen viel zahlreicheren Amtsgenossen, welche nicht in so günstiger Lage sich befinden. Von der Eröffnung eines solchen Sprechsaales erhoffe ich also einige Vortheile: einmal würde mancher Leser, der gerade Muße und Lust hat, auf ein geeignetes Thema für eine kleine Abhandlung aufmerksam gemacht und zu dessen Bearbeitung angeregt, ferner würde für Discussionen in Lehrerkreisen dadurch manch schätzbarer Stoff geboten, endlich würden die Anlässe, in die pädagogische Literatur Einsicht zu nehmen, sich mehren, ja es könnten daraus Nachträge und in der Folge eine Vergrößerung des Wegweisers von Rappold entstehen, der entschieden noch zu wenig Verbreitung und Anerkennung gefunden hat.

Czernowitz. *Dr. J. Perkmann.*

Zur obigen Anregung.

Es wäre sehr zu wünschen, dass die Anregung Perkmanns auf fruchtbaren Boden fallen möchte. Es würden sich auf diese Weise die trefflichsten Beiträge zur praktischen Pädagogik einstellen, weil sie direct aus dem lebendigen Unterrichte erwüchsen. Dass dann diese Bausteine allmählich ein großes der Wirklichkeit entsprechendes Gebäude aufbauen würden, liegt auf der Hand; denn was sonst unter dem Namen einer praktischen Pädagogik auf literarischem Gebiete vorhanden ist,

[1]) In dem kleinen Aufsatze (unten S. 452) wollte der Verfasser mit einem Beispiele vorangehen.

riecht doch zum großen Theile nach der Lampe. Wir bekommen doch zum größten Theile nur zu lesen, wie es gemacht werden soll, wie es der betreffende Verfasser unter besonders günstigen Verhältnissen vielleicht einmal zu machen versucht hat, nicht aber wie die mannigfachen dem lebenden Organismus des Schullebens sich entgegenstellenden Hindernisse, welche aufzuzählen wären, genommen werden könnten, um das gesteckte Ziel auf dem Gebiete der Didaktik und Pädagogik möglichst zu erreichen. Wie viel könnte, um nur eines zu erwähnen, auf diesem Wege zur Verbesserung der Schulbücherliteratur geleistet werden? So mancher denkende Lehrer, der es mit seinem heiligen Berufe ernst nimmt, hat bezüglich des an seiner Anstalt eingeführten Buches Wünsche am Herzen, die sich ungesucht beim Unterrichte einstellen, die aber, wenn sie nicht geäußert werden, eben bloße Wünsche bleiben, von denen niemand weiter, am wenigsten der Verfasser erfährt. Ich habe bei manchen Sitzungen der „Bukowiner Mittelschule", wenn sich eben die Gelegenheit bot, die Mitglieder und namentlich die älteren ganz besonders eingeladen, aus ihrem reichen durch wiederholte Erfahrungen gefesteten pädagogischen und didaktischen Wissen Mittheilungen gegebenenfalls zu machen, erstens weil gerade die älteren Lehrer fast bei jeder derartigen Frage etwas aus ihrer Lehrerfahrung zu sagen wissen, und weil wir anderen, ob älter oder jünger, das macht es nicht aus, gerne das Bessere dort nehmen, wo wir es finden. Freilich, wo Mittelschulvereine bestehen, kann in dieser Beziehung leicht Erfolgreiches geleistet werden, vorausgesetzt, dass da, wie z. B. seit jeher in der „Bukowiner Mittelschule", Fragen aus dem praktischen Unterrichtsleben zur Verhandlung gelangen. Da können auch Collegen, die trotz ihres reichen Wissens nicht gerne — man muss sagen „leider" — zur Feder greifen, zum Worte kommen. Anders ist's aber, wenn, wie das zumeist der Fall sein wird, Collegen nicht am Sitze der Vereine wirken, oder gar wenn sie überhaupt keinem der bestehenden Vereine — auch hier muss man sagen „leider" — angehören. Für die und somit für die Schule überhaupt wäre ganz besonders Perkmanns Anregung von allergrößter Bedeutung. Möge sie, um es nochmal zu sagen, auf fruchtbaren Boden fallen. Unsere Zeitschrift würde so um eine wichtige Eigenart reicher werden zu Nutz und Frommen unserer Mittelschulen.

Czernowitz. *Dr. Polaschek.*

Zur deutschen Privatlectüre in den oberen Classen.

A. Was von selber wächst und wie man's ernten kann.

Neben der obligaten Privatlectüre meist dramatischer Stücke finden einige unserer Schüler Zeit und Gelegenheit, manches andere zu lesen. Sollen wir ihnen dies wehren? Gewiss nicht. Können wir sie hierin unterstützen und leiten? Sicher, — muss ich aus meiner Erfahrung in den letzten zwei Jahren antworten, und man erntet dabei Dank. So ist denn dieser Gegenstand wohl einer kurzen Erörterung wert, bei der ich mich an dieser Stelle darauf beschränke mitzutheilen, was geschehen ist.

Nur zwei Vorbemerkungen seien mir gestattet; die eine betrifft die Zwecke, welche ich bei der Leitung dieser ganz freiwilligen Privatlectüre im Auge behielt, die andere die Auswahl des Stoffes für dieselbe. Als Ziele schwebten mir vor, die Schüler in sittlicher, ästhetischer, geschichtlicher und sprachlicher Hinsicht zu fördern. Oder um es etwas ausführlicher anzugeben: ich suchte auf Ideale hinzuweisen für das menschliche Leben überhaupt, sowie für die besonderen Berufsarten; jeder sollte den Stand seiner Eltern schätzen lernen, aber frei von allem Kastengeiste bleiben, er sollte Liebe zu seinem Volke und zur geistlichen Gemeinschaft, der er angehört, mit echter Humanität vereinen, Unwahrheit und Fanatismus erkennen und verabscheuen lernen.[1]) In ästhetischer Hinsicht strebte ich danach, den Sinn für schöne und charakteristische Auffassung und Darstellung des Lebens zu wecken und zu entwickeln. Bei der geschichtlichen Ausbildung standen Cultur- [2]) und Literaturgeschichte im Vordergrunde; bei der sprachlichen sollten die Muster den Schüler anleiten zu klarer und gewandter, womöglich auch anschaulicher und ergreifender Ausdrucksweise in der Prosa.

Aber die Auswahl des Stoffes bestimmten neben der persönlichen Neigung des Schülers verschiedene Umstände, so Beziehungen zum gleichzeitigen Unterrichte in der Geschichte, endlich ganz zufällige äußere Anlässe: wenn einem Schüler gerade ein geeignetes Buch in die Hand gekommen war oder er der Aufführung eines entsprechenden Stückes im Theater beigewohnt hatte, so konnte er sich zur Prüfung darüber melden, um zu erfahren, inwieferne er das Stück verstanden und wie viel er daraus behalten habe.

Gelesen wurde von Schülern der VI. Classe im Schuljahre 1898/99:

V. Scheffel, Ekkehard (5)[3])
" Juniperus (4)
G. Freytag, Ahnen I. und II. (1)
W. Riehl, Die vierzehn Nothhelfer (6)
" Burg Neideck (4)
" Culturgeschichtliche Novellen (einzelne Stücke) (je 1)
Kinkel, Otto der Schütz (1)
W. Hauff, Lichtenstein (3)
G. Ebers, *Homo sum* (1)
Jerem. Gotthelf, Uli der Knecht (2)
G. Freytag, Technik des Dramas (1)
Kleist, Prinz von Homburg (1)
" Der zerbrochene Krug (1)
Lessing, Philotas (8)
" Der junge Gelehrte (3)
" Abhandlungen über die Fabel (1)

---

[1]) Diesem wichtigen Gegenstande hat der Verfasser einen besonderen Aufsatz gewidmet „Zur Pflege des religiösen Interesses im Einklange mit Wissenschaft und Sittlichkeit", welcher in den Monatsheften der Comeniusgesellschaft erscheinen soll.

[2]) Hier wurde besonders der Wandel im Gedanken- und Gefühlsleben beachtet — zur Vorbereitung auf die Lectüre der „Ideen zur Philosophie der Geschichte", welche auch R. Lehmann, Der deutsche Unterricht, 1890, S. 90, zur Privatlectüre für geeignet hält.

[3]) Die Ziffer in Klammern gibt die Anzahl der Schüler an, welche über die Lectüre von mir sich prüfen ließen.

Schiller, Maria Stuart (1)
Grillparzer, Das goldene Vlies (2)
„ Sappho (1)
Shakespeare,[1]) Der Kaufmann von Venedig (6)
„ Makbeth (2)
„ Antonius und Kleopatra (1)
„ König Lear (1)
Sophokles, König Ödipus (2)
Goethe, Werthers Leiden (1).

Zur Ablegung der Rechenschaft über die Privatlectüre war wöchentlich eine Stunde (Mittwoch nachmittags) bestimmt; wenn größere Ferien vorhergegangen waren, reichte diese Stunde nicht hin, und es wurde die Zeit am Sonntage vormittags nach dem Gottesdienste dazu genommen.

Wie ich dabei verfuhr, sollen einige Beispiele zeigen.

Bei einer Prüfung über Scheffels „Ekkehard", zu der sich gleichzeitig mehrere Schüler stellten, legte ich folgende Fragen vor:

1. Wissen Sie einiges über das Leben Scheffels (Geburtsort und -jahr, Studiengang, Wirksamkeit, Lebensende)?
2. An welchen Stätten spielt die Geschichte?
3. In welcher Zeit?
4. Verlauf der Handlung in den Hauptzügen.[2])
5. Charakteristik der wichtigsten Personen. (Wie handeln sie? Aus welchen Beweggründen? Im einzelnen beispielsweise: Welche Veränderungen gehen in Ekkehards Innerm vor? Aus welchen Anlässen? Worin zeigen sich diese Veränderungen? Zu welchem Zwecke und mit welchem Erfolge weilt Ekkehard in der Gebirgseinsamkeit? Vergleiche den Charakter der beiden Klausnerinnen; Praxedis mit Hadewig! Ist Wiborada frömmer als Praxedis?)
6. Was für einen bedeutungsvollen Wandel im deutschen Volksgeiste zeichnet uns Scheffel? (Die Verdrängung des germanischen Götterglaubens durch das Christenthum.) Welche Mittel sehen wir zur Beschleunigung dieses Vorganges angewendet? Waren alle diese klug und löblich? (Ächtung der Waldfrau, Bestrafung des . . .)
7. Welche Arten der Bildung gab es in jener Zeit (geistliche und weltliche) und wer vermittelte dieselbe? Nenne die berühmtesten Bildungsstätten! Wer ertheilte Unterricht? Wem? Worin? Was tadelt Scheffel am Unterrichte in der Klosterschule (Haften am Worte, Unselbständigkeit . . .)? Welche Seite des Schulwesens jener Zeit findet Scheffels ungetheilte Anerkennung? (Die Zucht: Die Herzogin wundert sich sehr, dass selbst von den kleinen Knaben sich keiner nach den herauskollernden Äpfeln beugt.) Methode bei der Erlernung des Lateinischen im Mittelalter (vorherrschend analytisch, nicht synthetisch).
8. Bedeutung des Mönchthums für die Cultur. Beschäftigungen der Mönche; ihr Aufgehen im Alterthume (Ekkehards Gedicht auf die Herzogin; Truppenaufstellung nach antiker Strategie, Behandlung der heimischen Sage nach dem Muster Vergils). Schattenseiten am Mönchsleben.
9. Einsiedlerwesen, Beurtheilung desselben.

[1]) „Julius Cäsar" war obligate Privatlectüre.
[2]) Von einigen schriftlich vorgelegt.

10. Welche Gestalten erscheinen als Nebenpersonen und zu welchem Zwecke führt dieselben Scheffel ein (insbesondere Audifax und Hadamut)?
11. Kommt in der Darstellung Humor vor? Was verstehen wir also unter Humor und woher der Name?
12. Desgleichen betreffend Witz.
13. Gib einige Beispiele besonders anschaulicher Darstelluug an (eine unruhige Kriegernatur gezeichnet mit den Worten „er war zeitlebens mehr im Sattel als im Lehnstuhle gesessen")!
14. Merkwürdiges in der Sprache des Romans? Diese ist alterthümlich in einzelnen Wortformen und Satzfügungen. In welcher Absicht wendet diese der Schriftsteller an?
15. Welche Ausdrücke waren dem Schüler neu? welche sind ihm unverständlich geblieben?
16. Welche Stellen verstand er nicht?

Bei der Besprechung des Stückes „Der Kaufmann von Venedig" wurde besondere Aufmerksamkeit dem Verlaufe der Handlung, der Charakteristik der Personen und den großen Ideen zugewendet. (Neben dem Rechte muss Platz für die Gnade bleiben, in der Ausübung dieser wird der Mensch am meisten gottähnlich; ein Recht, das Verstand und Menschlichkeit missachtet, hebt sich selber auf.)

Diese Mittheilungen und Beispiele reichen wohl hin, dass meine Leser erkennen, wie ich's gemacht habe. Aber nun sollen wir gemeinsam finden, wie man's besser machen kann; zumal wenn der Lehrer vom Beginne des Schuljahres mit einem fertigen Plane im Kopfe Auswahl und Reihenfolge der Lectüre bestimmt. So müsste nun der zweite Theil unserer kurzen Abhandlung zeigen.

B. Wie man säen und ernten kann.

Da vielleicht ein Amtsgenosse Lust und mehr Muße zur Behandlung dieses Themas hat, so will ich dem zunächst nicht vorgreifen.

Czernowitz. *Dr. Perkmann.*

Literarische Rundschau.

Österreichisches Kaiserjubiläums-Dichterbuch. Huldigungsgabe zur fünfzigsten Jahreswende der Thronbesteigung Sr. Majestät des Kaisers Franz Josef. Redigiert von Dr. Hans M. Truxa. Herausgegeben von Eduard Hassenberger. Mit 96 Portraits. Wien (IV., Phorusplatz 6) 1899. 333 S. 4⁰. M. 20 geb.

Mit Freude kommt Referent der Bitte nach, auf das vorliegende Buch die Collegen aufmerksam zu machen. Es bietet ein Bild des literarischen Lebens in Österreich in den letzten 50 Jahren und sollte in keiner Lehrerbibliothek fehlen. Mit feinem Geschmacke hat der als Literarhistoriker rühmlichst bekannte Redacteur aus der Fülle des ihm eingesandten Materials das Beste ausgewählt und sorgsam geordnet. Der Leser findet in dem prächtig ausgestatteten Bande die Biographien und Originalbeiträge von 171 Dichtern und Schriftstellern in hochdeutscher Sprache und in den deutsch-österreichischen Mundarten. Die Sichtung der letzteren ist das Verdienst des Herausgebers, der sich dadurch als bedeutenden Kenner der deutschen Dialecte Österreichs bewährte. Wir wünschen, dass der Herausgeber durch zahlreiche Anschaffungen für seine großen materiellen Opfer entschädigt werde. Der Inhalt des Buches ist nicht bloß für die Literarhistoriker berechnet, sondern es kann dasselbe nicht nur ohne Gefahr, sondern sogar mit vielem Nutzen auch den Schülern der oberen Classen in die Hand gegeben werden. Möge es daher zu Weihnachten in recht viele Familien seinen Weg nehmen! Hoffentlich wird dem vorliegenden Bande bald ein zweiter folgen und das Bild des literarischen Lebens während der Regierungszeit unseres allergnädigsten Kaisers durch die Aufnahme der noch fehlenden Namen vollständig machen. Ehrensache der Dichter und Schriftsteller Österreichs aber wird es sein, den Herausgeber durch Einsendung von Biographien und Beiträgen in seinem eminent patriotischen Unternehmen zu unterstützen.

Seitenstetten. *Prof. Dr. Anselm Salzer.*

Hugo Jurenka: **Schulwörterbuch zu Ovids Metamorphosen sowie zu einer Auswahl aus den elegischen Dichtungen.** Mit 82 in den Text gedruckten Abbildungen. Preis geb. 3 M. 40 Pf. Leipzig. Verlag von G. Freytag, 1898. Groß 8⁰. VIII + 336 SS.

In meiner Vorrede zur zweiten Auflage des Prammer'schen Cäsar-Wörterbuches sprach ich mich für die Benützung eines entsprechend eingerichteten Specialwörterbuches aus, weil man dem Schüler auf der vierten Unterrichtsstufe das Mehr an Zeitaufwand, das er bei der Benützung eines allgemeinen Wörterbuches brauchte, noch nicht aufhalsen darf. Hier haben wir es bereits mit der fünften Unterrichtsstufe zu thun, und wenn ich auch für die Lesung des Livius bereits den Gebrauch eines vollständigen Schulwörterbuches, z. B. des Stowasser, den ich zu empfehlen pflege, für unumgänglich halte, weil ja auch mit diesem Lehrbehelfe endlich begonnen werden muss, um den Schüler auf eigene Füße zu stellen, so gebe ich doch Jurenka recht, wenn er für die Lectüre des ersten Dichters ein Sonderwörterbuch für nothwendig hält, und das aus dem Grunde, weil die Bedeutungsentwicklung für jede einzelne Stelle aus der Grundbedeutung

viel zu viel Zeit dem Schüler wegnehmen würde. Hier muss ihm vernünftigerweise geholfen werden, will man nicht, dass er die fertige Übersetzung hernimmt, die ihm ja allseits um billigen Preis so „freund"lich winkt.

Das vorliegende Wörterbuch weist im allgemeinen alle die Vorzüge eines Specialwörterbuches, wie ich sie in meiner oben genannten Vorrede des näheren aufgezählt habe, auf. Die Grundbedeutung ist möglichst immer angegeben, woraus dann auf natürlichem Wege die in Betracht kommenden Bedeutungen entwickelt werden. Die Etymologie ist berücksichtigt, soweit sie eben für die Schule greifbar ist, für die Quantitätsbezeichnung ist ausreichend gesorgt, die Stellenausschreibungen sind sehr sparsam, kurz, ohne mich zu nennen, hat Jurenka im ganzen dasselbe Verfahren beobachtet wie ich in dem oben genannten Cäsar-Wörterbuche, das um ein Jahr früher im selben Verlage erschienen ist. Dass es in der Zeit der ausgebildeten Illustrationstechnik an Abbildungen nicht fehlt, ist selbstverständlich, obwohl gerade in diesem Punkte einerseits zuviel, anderseits zu wenig geschehen ist. Zuviel, wenn man Dinge illustriert, die keine Illustration brauchen, wie z. B. Abb. 69 *taeda*, oder die ein ästhetisches Unbehagen verursachen, z. B. Abb. 55 *Pan*, zu wenig, weil in recht vielen Fällen eine wenn auch kurze Erklärung des beigegebenen Bildwerkes fehlt, in meinen Augen ein solcher Fehler, dass er die Beigabe von unerklärten Abbildungen geradezu als überflüssig erscheinen lässt. Auch darüber sprach ich in meiner Vorrede zum Cäsar-Wörterbuche S. VII. Auf S. VIII hat Jurenka „die wichtigsten Eigenthümlichkeiten des dichterischen Sprachgebrauches" kurz aber ausreichend geschildert.

Das Lexikon soll zunächst der Schulausgabe von A. Zingerle, K. Schwertassek (Leipzig 1896) dienen, passt aber auch zu anderen Ausgaben, weil es auf die abweichenden Lesearten Rücksicht nimmt. Überdies erscheinen neben den Metamorphosen auch besonders wichtige Partien aus den elegischen Dichtungen Ovids berücksichtigt.

Dass die vorhandene Literatur fleißig ausgenützt und verwertet ist, soll noch besonders hervorgehoben werden. Druck und Ausstattung sind gleich prächtig.

Das Wörterbuch sei somit Lehrern und Schülern — letzteren besonders auch für die Privatlectüre — wärmstens empfohlen.

Hermann Nohl: **Schülercommentar zu Ciceros viertem Buche der Anklageschrift gegen C. Verres.** Mit einem Plane von Syrakus. Preis geh. 40 Pf., geb. 70 Pf. Leipzig, Verlag von G. Freytag, 1898. Klein 8⁰. 62 SS.

Bekanntlich hat Nohl in demselben Verlage das vierte Buch der Verrinen herausgegeben. Er hat sich auch den Dank der Schüler und der Lehrer durch seinen Anhang dort, der einen „Überblick über die Entwicklung der griechischen Plastik" bietet, mit Recht erworben. Das vorliegende Büchlein enthält einen „Schülercommentar" zu seiner Ausgabe. Die Frage nach der Beschaffenheit der „Schülercommentare" — ich will den mehr als sonderbaren Ausdruck beibehalten, weil er sich in Fachkreisen mehr und mehr einbürgert — ist wohl noch nicht gelöst. In der Regel entscheidet die Tendenz des Verlags, wie ein solcher Commentar beschaffen sein soll. Indes muss sich doch meines Erachtens derjenige, der einen solchen Commentar machen soll, die Frage nach dem Zwecke der Erklärungsschrift vorlegen. Soll sie der Privatlectüre der Schüler dienen, dann kann man vernünftigerweise nicht viel dagegen einwenden, wenn des Guten zuviel gethan wird, weil der Schüler bei der eigentlichen Lesung der Schrift der Hilfe des Lehrers entbehrt. Anders aber steht die Sache, wenn der Verfasser annimmt, dass die betreffende Schrift einen Bestandtheil der vom Lehrer durchgenommenen Schullectüre bildet. Da muss er sich doch wohl die Frage vorlegen, was ist für den Schüler zum Verständnisse der vorliegenden Schrift an Erklärung unbedingt nöthig, und welche Rolle wird da dem Lehrer zugemuthet? Man darf sich die Sache doch nicht so vorstellen, der Lehrer werde den Commentar mitstudieren und dann als

Abfragemaschine bei seinen Schülern fungieren. Das lässt sich der denkende Lehrer, der seinen Beruf hoch hält, nicht bieten. An ihm wird ein Commentar nie eine Stütze finden können, der es sich herausnimmt, mit Umgehung der Grundbedeutung der Vocabeln die in den Text passende Bedeutung anzumerken, Phrasen und ganze Sätze in der endgiltigen Form zu geben, die sich doch erst auf Grund der Mitarbeit der Schüler in natürlicher Entwicklung der Grundbedeutung und in sinngemäßer Anwendung gewisser dem Schüler allmählich geläufig gewordener Übersetzungsgesetze und Hilfen als Resultat der in der Schule geleisteten Arbeit ergeben kann. Solche Commentare ertödten im vorhinein das Schulinteresse des Schülers, drücken seine Arbeit tief herab und schädigen geradezu den betreffenden Unterrichtsgegenstand. Man kann und darf sich da nicht mehr über den Niedergang der philologischen Disciplin wundern, wenn ihre berufenen Hüter mit ihr so umgehen. Will man dem Schüler bei einem Schulschriftsteller das Lexikonwälzen ersparen, in Gottes Namen, dann muss aber die Grundbedeutung der Vocabeln unter jeder Bedingung dastehen, denn nur die ist dauernd, jede andere wechselt nach dem Satzzusammenhange. Ich habe auch gegen Winke nichts einzuwenden, die eine schwere Satzconstruction erleichtern, Sachliches zum Verständnisse der betreffenden Stelle, wenn es unumgänglich nothwendig ist, geht auch noch an, damit ist aber die Unterstützung des Schülers abgethan, alles andere gehört der gemeinsamen Schularbeit an.

Setze ich aber die Benützung des allgemeinen Lexikons durch den Schüler voraus, dann kann allerdings die Angabe der Grundbedeutung gespart werden, im übrigen aber wird die Hilfegebung kaum reichlicher ausfallen können, als im obigen erwähnt wurde.

Das vorliegende Büchlein setzt, wie das der Unterrichtsstufe ganz entspricht, die Benützung des Lexikons voraus, greift aber, wenn nöthig, auch auf die Grundbedeutung zurück, in den weitaus zahlreichsten Fällen legt es die fertige Übersetzung vor und berücksichtigt auch das Sachliche, soweit als nöthig. Der Verfasser sucht zwar die Mitte zwischen dem Zuviel und Zuwenig einzuhalten, das merkt man wohl, aber ab und zu kommen Angaben, die der Stufe, auf der diese Schrift gelesen wird, gewiss nicht entsprechen. Her zähle ich Übersetzungen wie § 137 *negotio curaque* mühevolle Beschäftigung. Ein ἓν διὰ δυοῖν sollte ein Septimaner doch schon treffen, und das wird ihm vom Verfasser gar zu häufig vorübersetzt; ferner den Gebrauch phraseologischer Verba, z. B. § 37 *non tibi obicio* ich will dir keinen Vorwurf daraus machen, § 142 *uteretur* Gebrauch machen könne, und gar eine Anmerkung dieser Art § 140 „*itaque* und so" u. a. m.

Und so möchte ich denn den immerhin tüchtigen Commentar doch lieber der Privat- als der Schullectüre vorbehalten wissen.

Ob das wohl richtig ist § 100 „*itur in consilium* man schreitet zur Abstimmung"? Das ist doch nur Wiedergabe des Sinnes, aber keine Übersetzung, die hier doch gegeben ist.

Druck und Ausstattung sind gleich empfehlenswert.

Czernowitz. *Dr. Polaschek.*

Emil Gschwind: ***M. Tulli Ciceronis Tusculanarum disputationum libri I., II., V.*** Mit 10 Abbildungen. Prag, Tempsky, 1896. XXVIII und 211 SS.

Der hohe sittliche Wert der Lectüre bei der Jugenderziehung wird allgemein zugestanden, und es ist daher eine zweckmäßige Auswahl gediegenen Lehrstoffes ein Bedürfnis, dem alle wahren Freunde der Schule Rechnung tragen.

Eine solche Arbeit begrüßen wir in der zu besprechenden, die als II. Band der „Sammlung griech. und röm. Classiker mit Erläuterungen für die Privatlectüre" erschienen ist und sich naturgemäß bezüglich der Einrichtung der des I. Bandes dieser Sammlung (Liv. I. XXVI von Stitz) anschließt.

Das Buch enthält neben einem Vorworte p. V, VI, in dem die Wahl des Stoffes und die Art und der angestrebte Fortschritt in der Erklärung begründet werden, eine Einleitung p. VII—XXVII, woran sich p. XXVIII das Verzeichnis der Abbildungen[1]) schließt; p. 1—167 finden wir den Text sammt Commentar; darauf folgt p. 168, 169 als I. Anhang ein Verzeichnis der im I., II. und V. Buche der Tusculanen enthaltenen Citate *a)* aus röm. Dichtern, *b)* Übersetzungen griech. Dichter; Anhang II p. 170—173 bringt die Vorsteher der philosophischen Schulen in Athen; und endlich folgt p. 174—211 das Wörterverzeichnis.

Die Einleitung gliedert sich folgendermaßen: I. (p. VII—IX) Bedeutung der philos. Schriften Ciceros. II. (p. IX, X) Bedeutsame Sätze[2]) aus Ciceros Schriften. III. (p. XI—XVI) Ciceros Stellung zu den einzelnen philos. Systemen, wo Cicero wegen seines ihm (wohl mit Recht) zum Vorwurfe gemachten Eklekticismus vertheidigt wird.[3])

P. XVII wird unter *Quaestiones Tusculanae* auf unsere Schrift speciell eingegangen und eine kurze Inhaltsangabe gegeben, die wegen ihrer Kürze in lat. Sprache vom Schüler verlangt werden kann. P. XVIII—XX wird die Methode beim Disputieren behandelt. P. XX—XXIV folgen Bemerkungen[4]) über die Versmaße der eingeschalteten Dichterstellen, wo auch der nur in dem in die Ausgabe nicht aufgenommenen III. Buche 12, 26 vorkommende bacchische und cretische Trimiter berücksichtigt ist. P. XIII Nr. 3 soll es statt (akat. troch.) Trimeter (Octonar) heißen: Tetrameter. Nr. 4 empfiehlt es sich statt „und" „gegen" zu setzen in dem Satze: Anapäst (umgekehrt) dem Daktylus gegenüber: ⏑ ⏑ – und – ⏑ ⏑. P. XXIV bis XXVII finden wir unter Eintheilung eine wohlgegliederte Inhaltsangabe aller fünf Bücher.

Die Anmerkungen zu dem Texte sind in ihrer überraschenden Deutlichkeit wohl der beste Theil der Arbeit und bezwecken laut Vorwort vor allem „für eine Reihe unzutreffender oder unklarer Ausdrücke in den bisherigen Commentaren den entsprechenden philos. Terminus einzuführen,[5]) die logischen Formen schärfer zu fassen und zu zergliedern, alles, was Anknüpfungspunkte an einzelne Partien der Psychologie bot, mit dieser Disciplin in Beziehung zu setzen, auf die an unseren Gymnasien in Verwendung stehenden Lehrbücher der phil. Propädeutik hinzuweisen und so eine Art Concentration des Unterrichtes anzustreben. . . . ."

Die Gliederung des Textes ist sehr zweckmäßig und übersichtlich, indem durch zahlreiche Abschnitte, Überschriften und kurze Anmerkungen am Rande ein rasches Zurechtfinden bezüglich des Inhaltes ermöglicht ist.[6])

Nachstehend mögen einige Bemerkungen Platz finden, die dem gelehrten Verfasser gegenüber nicht als „Verbesserungen" gelten wollen, vielmehr als ein Beweis angesehen werden mögen des Interesses, mit welchem das Buch durchgenommen wurde.

Gleich die Bemerkung zu I. 1, 2 *res domesticas et familiares melius tuemur* „Ausdruck übertriebenen Nationalstolzes" — wie er eben aufstrebenden Völkern bezüglich kleiner Errungenschaften eigen ist — zeigt den feinen Beobachter. Der 10, 19 erwähnte Aristoxenos fehlt im Wörterverzeichnisse, ebenso *cascus* zu 12, 27. Wohl noch einiger Erklärung bedarf: 13, 30 gegen Ende (wegen *maerere* laut klagen?); 26, 64, wo im Commen-

[1]) Ausdrücklich sei bemerkt, dass die Auswahl gelungen und maßvoll ist, was gegenüber dem Übertreiben der „Illustration", indem die vorhandenen, oft geradezu nichtssagenden „Bilder" wo nur möglich angebracht werden, hervorgehoben werden soll. Hier gilt bereits: *Ne quid nimis!* Die archäol. Sammlungen bieten Besseres!

[2]) Auf den Tuscul. V. 38, 111 sich findenden Cardinalsatz Descartes' und den Satz von dem natürlichen Wahrheitsbewusstsein Tuscul. III. 1, 2 wird besonders hingewiesen.

[3]) Es wird angenommen: „Das Streben nach Ausgleich lag also im Zuge der damaligen Zeit" — ein Satz, dessen Schwäche geradezu modern ist. — Die herrliche Stelle über Sokrates Tusc. V. 4, 10 sollte in keiner Einleitung zur Plato-Lectüre fehlen!

[4]) Die Nothwendigkeit dieser lässt ebenso wie die p. XVI erwähnten zahlreichen in den Tusculanen citierten Stellen als Plato die VIII. Classe für die Lectüre geeigneter erscheinen.

[5]) Vgl. z. B. V. 26, 72 *ratio et scientia disserendi:* die systematische Wissenschaft der Logik.

[6]) Dem von einer Seite gemachten Einwande, dass hierin zu weit gegangen ist, kann mit Rücksicht auf das Mittelmaß der Schüler nicht beigepflichtet werden.

tar: *non sine caelesti instinctu* — aus dem Texte *ne . . . quidem carere videntur, ut aut sine c. i. putem fundere* nicht sofort verstanden wird. V. 17, 53 das Bild von der *libra Critolai*, da *deprimere* im Wörterverzeichnisse fehlt. V. 21 c. 15 fehlt die Angabe des § 35 im Commentar. (I.) 40, 95 ist zu *vim bene vivendi . . . in omni virtute ponamus* wie zu 43, 102 *magnam habet vim rei publicae disciplina* angemerkt: „Einfluss". An ersterer Stelle wohl richtiger „Wesen". II. 6, 16 zu *erit tanti* „wird dafür stehen, dass" ist Prager Dialect für „soviel wert sein, dass". 8, 20 *decolorem sanguinem* — das Wörterverzeichnis bietet *decolor:* „entfärbt". Dagegen bleibt die Anmerkung: „*decolorem:* χλωρὸν αἷμα" bei Sophocles bedeutet aber: „frisches Blut" unbestimmt.

Im Wörterverzeichnisse fiel noch auf: p. 176 *agrestris*, p. 181 Cleanthes aus Assus in Mysien um 260 v. Chr. gebürtig — Ausdruck? P. 184 fehlt *denuntiare* zu I. 49, 118, p. 185 Diodorus aus Tyrus um 110 v. Chr. fehlt nach T. das Komma. P. 186 Endymion ruht im Latmusberge — kann am L. gemeint sein. P. 205 heißt es sub Simonides (ungenau): „Mit seiner Elegie auf die in den Thermopylen Gefallenen errang er den Sieg über die Mitbewerber (I. 42, 101)." Gemeint ist also das bekannte Epigramm, die angezogene Elegie bezieht sich auf Marathon. (Hdbch. d. cl. Alterth. VII. 138 flg.)

Störende Druckfehler wurden im Commentar bei Citaten aus der Einleitung bemerkt: I. 4, 8 unten S. XVI für XIX, ibid. und 9, 17; 25, 60 S. X für XII; I. 5, 9 unten S. XVII für XIX, V. 29, 82 unten S. IX für XI und 38, 111 rechts oben S. VII für IX.

Die Ausstattung des Buches lässt nichts zu wünschen übrig, der Preis ist angemessen.

Referent kann sich nur dem Urtheile Kornitzers (Z. f. d. ö. G. 1898, p. 722) anschließen, indem er das praktische und ausgezeichnete Buch den Fachcollegen aufs beste empfiehlt.

Wien. *A. Michl.*

Dr. Karl Hachtmann: **Olympia und seine Festspiele.** Mit 23 Abbildungen. Gymnasialbibliothek, herausgegeben von Dr. E. Pohlmey und Hugo Hoffmann. 30. Heft. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1899. M. 1·60.

In stetiger Folge findet die Gymnasialbibliothek von E. Pohlmey und H. Hoffmann ihre Fortsetzung, und es war zu erwarten, dass nun auch die heilige Stätte von Olympia, nachdem die Ausgrabungen ihre wissenschaftliche Bearbeitung erhalten haben, an die Reihe kommt. So verwirklicht Dir. Hachtmann für die studierende Jugend den Wunsch, welchen Ernst Curtius zu einer Zeit aussprach, wo Olympia noch tief unter der Erde schlummerte. „Was dort in dunkler Tiefe liegt, ist Leben von unserem Leben. Wenn auch andere Gottesboten in die Welt ausgegangen sind, und einen höheren Frieden verkündet haben als die olympische Waffenruhe, so bleibt Olympia doch auch für uns ein heiliger Boden, und wir sollen in unsere, von reinerem Lichte erleuchtete Welt herübernehmen den Schwung der Begeisterung, die aufopfernde Vaterlandsliebe, die Weihe der Kunst und die Kraft der alle Mühsale des Lebens überdauernden Freude."

Demjenigen, der es unternimmt, eine Cultstätte, wie es Olympia war, zu schildern, erwächst die Aufgabe, in den örtlichen Rahmen ihre geschichtliche Entwicklung einzuzeichnen und der Einbildungskraft des Lesers die Begehung der Festesfeier anschaulich zu machen. Das landschaftliche Bild, das der Verfasser von dem Thale am Kronoshügel entwirft, hätte wohl gewonnen, wenn es in vollerer Ausführung und in gesättigteren Farben gezeichnet wäre. Was über den heiligen Bezirk selbst, über die Tempel, Hallen und Kunstwerke gesagt ist, reicht für den Zweck des Werkchens zu und ist mit Geschick behandelt. Pläne und Abbildungen erhöhen die Anschaulichkeit, insbesondere ist eine Reproduction der Giebelgruppen vom Zeustempel nach der Anordnung von Prof. Treu eine wertvolle Zugabe. Den geschichtlichen Theil, welchem der Verfasser die erste Stelle ange-

wiesen hat, eröffnet er mit dem Hinweise auf die Ausgrabungen durch das neu erstandene Deutsche Reich, legt die Bedeutung der Kampfspiele für das altgriechische Volksleben dar, erzählt das Emporblühen der heiligen Stätte zu Olympia und ihr Geschick während der Völkerwanderung, ihr Vergessenwerden und Wiederauffinden. Ein dritter Theil spricht von den Festspielen und ihrem Verlaufe, von der Ehrung des Siegers und den Siegesliedern Pindars. Auch diesem Theile sind Abbildungen von antiken Kunstwerken anderer Orte beigegeben, um die verschiedenen olympischen Wettkämpfe zu verdeutlichen. Hachtmanns Olympia und seine Festspiele ist ein willkommener Beitrag für die Schülerbibliotheken, und die zu Beginn dieser Zeilen beigebrachten Worte von Ernst Curtius mögen ihm den Eingang in dieselben öffnen.

Prag. *Dr. Ant. Frank.*

Einführung in das Lesebuch. Eine Anleitung zur allseitigen unterrichtlichen Behandlung deutscher Lesestücke. Unter Mitwirkung namhafter Schulmänner und Lehrerinnen herausgegeben von Franz Frisch. 4 Bände. Wien und Prag, Verlag von F. Tempsky, 1898/99.

An methodischen Büchern dieser Art besteht zwar kein Mangel, gleichwohl erschien es den Verfassern dankenswert, ein solches Werk mit dem speciellen Hinblick auf die österreichischen Schulverhältnisse zu liefern. So soll z. B. der erste Band „eine nach Inhalt und methodischer Ausführung brauchbare Anweisung zur Behandlung von Lesestücken bieten", die in Fibeln und Lesebüchern der drei unteren Schuljahre vertreten sind, der zweite Band ist besonders für das IV. und V. Schuljahr, also für die Mittelstufe, berechnet, der dritte und vierte Band fasst die oberen Classen der Volks- und Bürgerschulen ins Auge. Die zwei letzten Bände könnten eventuell auch sinngemäße Verwendung beim Unterricht an Mittelschulen finden.

Für die Auswahl des Lesestoffes waren die an österreichischen Volks- und Bürgerschulen eingeführten Lesebücher maßgebend. Bei der Erklärung wurde von der Formalstufen-Theorie ausgegangen und dabei der jeweiligen Altersstufe möglichst Rechnung getragen. Auch wird in Lehre und Beispiel erfreulicherweise wiederholt betont, dass die aufgestellten Muster nur Wegweisern gleichen, nicht aber zur Schablone werden sollen und in keiner Weise die Lehrindividualität oder die Selbstthätigkeit der Schüler beeinträchtigen wollen. Würde dieser gesunde Grundsatz in der Praxis verkannt, dann läge allerdings im Gebrauche solcher Hilfsbücher eine ernste Gefahr für den bildenden und anregenden Unterricht. Denn geht man solche Lehrproben durch, so staunt und erschrickt man oft über die Masse des Verarbeiteten. Also nochmals: man hüte sich bei der Interpretation vor jedem pedantischen Übermaße, denn sonst erschlägt — wie ein bekanntes Citat lautet — auch hier die Methode den Unterricht.

Bei der Ausarbeitung hat eine große Zahl erfahrener Lehrkräfte mitgewirkt, die meist Gutes in guter Form boten. Allfällige sachliche Unrichtigkeiten oder formelle Mängel werden bei der Benützung des Buches gewiss aufgedeckt und in einer folgenden Auflage beseitigt werden.

Für besonders instructiv halte ich die „Vorbemerkungen", die so recht aus der Lehrerfahrung hervorgiengen, und die häufigen Angaben unterstützender Lehrmittel. Ich versage es mir, bei dieser Besprechung an Details anzuknüpfen, da das Urtheil in methodischen Fragen doch zu subjectiv auszufallen pflegt. Die Bemerkung (IV., S. 33), dass das Nibelungenlied in 29 (statt 39) Abenteuer zerfalle, ist wohl nur ein Druckfehler. Zur Überprüfung empfehle ich die Frage, ob nicht die Forderung des Memorierens zu häufig wiederkehrt und ob nicht metrische Beobachtungen zu frühzeitig verlangt werden. Auch im Moralisieren und Verwerten der „Nutzanwendung" sollte nach meiner Ansicht etwas weniger geleistet werden.

Wien. *Dr. Rudolf Löhner.*

V. v. Haardt: **Nordpolarkarte.** Maßstab der Hauptkarte 1 : 5,000.000, der Nebenkarten 1 : 25,000.000 und 1 : 50,000.000. Wien, E. Hölzel, 1899. Auf Leinw. i. Mappe 22 K, auf Leinw. m. Stäben 24 K.

Erregte schon die im Jahre 1896 publicierte „Südpolarkarte" Haardts allgemein das lebhafteste Interesse, so dürfte dies in vielleicht noch höherem Grade bei der vorliegenden Karte der Fall sein, welche, auf einem gründlichen Studium der einschlägigen Literatur beruhend, zusammenfasst, was auf dem Gebiete der Nordpolarforschung bisher geleistet wurde, zugleich aber auch in klarer und anschaulicher Weise das Verständnis aller jener Factoren vermittelt, welche die physische Geographie der nördlichen Polargebiete kennzeichnen. Dadurch vereinigt sie in wirkungsvoller Darstellung Geschichte und Geographie der nördlichen Polarzone.

Bis zum 60° nördlicher Breite nach Süden reichend bringt sie unter steter Berücksichtigung neuer Forschungsergebnisse die Küstenumrisse und das Terrain unter Verwendung der Schummerung durch die zwei Farben grün (0—200 *m*) und braun (über 200 *m*) zur Veranschaulichung. Durch besondere Zeichnung heben sich die vergletscherten Gebiete ab. Neben der nördlichen Grenze der dauernden menschlichen Wohnsitze gewahren wir die nördlichen Verbreitungsgrenzen der Birke, Fichte und Lärche, der Gerste, des Weizens und der Tundren. Die Meeresfläche ist blau. Durch jeweils dunklere Töne erscheinen die Tiefenschichten von 100, 500, 1000, 1500, 2000 und über 2000 Faden abgestuft. Neben den kalten und warmen Meeresströmungen finden wir die äußerste Grenze des Treibeises, das Auftreten des Packeises und die Eisränder, wie sie in verschiedenen Jahren und Jahreszeiten angetroffen wurden, verzeichnet. Die Karte gibt uns ferner Aufschluss über die internationalen Beobachtungsstationen 1882/83. Zur Erläuterung und Ergänzung dieser Daten dienen die acht Nebenkarten, welche die Jahres-, Januar- und Juliisothermen und die Isobaren und Winde im Januar und Juli nach Mohn und Hann, die Niederschlagsmengen nach Hann und die magnetischen Verhältnisse nach Neumayer versinnlichen. Der historischen Seite der Polarforschung wird die Karte dadurch gerecht, dass sie die bedeutungsvollsten Forschungsreisen zur See und zu Lande zur Darstellung bringt. Zu ersteren gehören die wahrscheinliche Route Franklins, die Fahrten zur Auffindung der nordwestlichen und nordöstlichen Durchfahrt, die österreichisch-ungarischen Expeditionen unter Wilczek und Weyprecht und Payer, die zweite deutsche Expedition und Nansens Reise. Von Landexpeditionen bringt sie die Nordenskjölds, Nansens und Pearys. Markant erscheinen die wichtigen Punkte in der Geschichte der arktischen Forschung hervorgehoben.

Die kritische Verwertung und anschauliche Darstellung des reichen Materiales berechtigen zu dem Wunsche, es möge dem hervorragenden Werke Haardts die weiteste Verbreitung zutheil werden.

O. Kipping: **Das System im geographischen Unterricht.** Pädag. Bausteine, H. 3, S. A. aus: Päd. Monatsblatt 1898, H. 8.

Ausgehend von dem Satze, dass das System die Eigenart des Faches zur Geltung bringen müsse, zeigt der Verfasser zunächst, in welcher Weise die Geographie dieser Forderung gerecht werden kann. Er gelangt zu dem Ergebnisse, dass die Geographie in erster Linie die Ausbildung des Landschaftsbegriffes, in zweiter die Entwicklung von Gesetzen verlange, welche aber durchaus nicht zu starren Formen werden dürfen. Bloße Namenreihen und geographische Einzelbegriffe sind nicht Gegenstand des Systems. Im zweiten Abschnitte untersucht der Verfasser, ob Landschaftsbegriff und geographisches Gesetz begrifflicher Natur sein können. Er hebt dabei mit Recht hervor, dass das genetische Moment in der Geographie gerade für die Entwicklung des Landschaftsbegriffes von maßgebender Bedeutung ist, wenn auch der Unterricht auf der Unterstufe sich damit begnügen müsse, die „wesentlichen Merkmale einer Landschaft weniger auf Grund der geologischen und historischen Thatsachen zu entwickeln, als einfach erkennen und zusammenstellen zu lassen". In beiden Fällen wird begriffliche Arbeit

geleistet Der Forderung, dass das System der Ausdruck der methodischen Einheit sei, vermag die Geographie zu genügen, nur sollen Gesetze erst dann aufgestellt werden, wenn „auf Grund ähnlicher geographischer Erscheinungen ein allgemeiner erdkundlicher Satz gewonnen werden soll". Die durch den Landschaftsbegriff ausgedrückte Charakteristik soll „möglichst von einem leitenden Gesichtspunkte aus geschehen" und in beiden Fällen ein Fortschreiten zu höheren als im Rahmen der Einheit gelegenen Begriffen vermieden werden. An dem Beispiele der Lüneburger Heide veranschaulicht der Verfasser seine anregenden Erörterungen.

Wien. *J. Müllner.*

F. Krause: **Das Leben der menschlichen Seele und ihre Erziehung.** (Psychologisch-pädagogische Briefe.) I. Theil: Das Vorstellungs- und das Denkleben. Dessau, Rich. Kahles Verlag. 3 M. 288 S.

Es gibt Bücher, die auch ohne Verlust für die Wissenschaft hätten ungedruckt bleiben können; dahin gehört das vorliegende Werk, das uns nichts Neues bietet. Wo der Verfasser eine selbständige Meinung äußert, dort geschieht es mit wenig Glück und Geschick (so z. B. S. 14, 22, 81, vgl. zu letzterer Stelle S. 129), aber nicht geringem Selbstbewusstsein[1]) (S. 239). Die Wahl der Beispiele und Vergleiche ist nicht immer sehr glücklich (s. z. B. S. 43, 73 ff.). Manches erscheint geradezu bedenklich, so die Annahme (wenn auch nur hypothetisch) des Äthers als einzigen Grundstoffes (S. 35), die Erklärung der thätigen Kraft im Nervensysteme (S. 150, wenigstens in der vorliegenden Form), die Etymologie des Wortes „Seele" (S. 58), die Behauptung, „wir müssten die Weltgeschichte vollständig streichen, falls die Phantasie mangelte" (S. 149); oft kommt das Richtige und Wichtige erst hinterdrein, so würden wir erwarten, dass über die Apperception schon S. 63 oder wenigstens S. 81, über den Einfluss der körperlichen Zustände auf den tiefen Schlaf S. 151 oder 153 etwas gesagt, die richtige Begründung der Vorliebe der Kinder für Ballspiele S. 164 geboten würde. Die Ansicht, dass Kinder und Märchen zusammengehören (S. 159), ist nicht so unbestritten, als der Verfasser zu glauben scheint, das Spiel — worüber hier, nebenbei bemerkt, viel zu viel gesagt ist — gehört in die Schulpausen gar nicht, in die Turnstunden nur bedingungsweise (vgl. S. 167 f.).

Auf die Äußerlichkeit der Verbindung zwischen Namen und Gegenstand (S. 181), insbesondere auf die daraus leicht entstehenden Missverständnisse war mit mehr Nachdruck hinzuweisen, der Concentration (S. 63) sowohl in dem Unterrichte eines Gegenstandes als auch in dem Gesammtunterrichte war größere Aufmerksamkeit zu schenken, bei dem Zwecke der Erziehung (S. 271) musste die Gesundheit des Körpers stärker betont werden. Wurde der Erklärung des Wortes „Bild" (S. 33) Raum gegeben, so verdienten dies mindestens in gleichem Grade die Ausdrücke „Anschauung", „Vorstellung", „Wahrnehmung", „Begriff".

Eigenthümliche Ausdrucksweisen sind: ein „u. s. w.-Reiz" (S. 17), „einen gesunden Körper, und über diesen sagt man ja, er sei" (S. 26), „wenigstens lange so groß nicht, wie man" (S. 42), „will sagen" (als Parenthese S. 43), „Molekeln" (S. 38 u. s.).

Aussig. *Dr. G. Hergel.*

O. Schmidt: **Beiträge zur Theorie eines Lehrplanes der realistischen Fächer.** Pädag. Bausteine, Heft 2. (S. A. aus „Pädag. Monatsblatt" 1898, H. 1, 2, 3, 4, 6.) Dessau-Leipzig.

Die Prüfung des Verhältnisses der einzelnen Unterrichtsstoffe zur Erziehungsidee und zu den Forderungen der Pädagogik, verbunden mit der

---

[1]) Demselben scheint auch der hochtrabende Titel auf dem Umschlage des Buches entsprungen zu sein: „Seelenleben und Seelenerziehung". Ich dächte, „Plaudereien über d. S. u. d. S." oder ähnlich hätte genügt.

Abwägung ihres Wertes innerhalb des Lehrplanes, führt den Verfasser zu der mit Nachdruck und Wärme vertheidigten Ansicht, dass die realistischen Fächer die einzig pädagogische Grundlage eines jeden Lehrgebäudes bilden. Indem er den Stoffkreis des Cultur- und Menschenlebens in den Mittelpunkt des Unterrichtes stellt, nähert er sich durch die Forderung, dass die Behandlung aller Naturobjecte nur soweit gehen dürfe, als dies zur Erfassung der „eigenthümlichen Stellung und Aufgabe derselben innerhalb des Natur- und Culturlebens" nothwendig sei, bis zu einem gewissen Grade den Vertretern des Utilitätsprincipes, ohne jedoch in deren Fehler zu verfallen. Den Fachmann muthet es besonders an, in so überzeugender Weise die Heimatkunde in ihrem naturwissenschaftlichen, geographischen und historischen Stoffkreise als Ausgangspunkt des gesammten Erziehungsunterrichtes geschildert zu sehen. Dem Vorwurfe, dass durch die Behandlung dieser Gegenstände im engen Rahmen des Einflusses, welchen sie auf unser gegenwärtiges Cultur- und Menschenleben ausüben, oder der Bedeutung, welche ihnen für die Würdigung des Gegenwärtigen und die Regelung des künftigen Handelns innewohnt, der Blick des Schülers getrübt und der Nationalstolz gereizt werde, begegnet der Verfasser dadurch, dass er die Zusammenfassung der in den einzelnen Anschauungsstoffen zutage tretenden Gesetzmäßigkeiten zu allgemein giltigen Gesetzen als Endziel des Unterrichtes hinstellt. Innerhalb des Lehrplanes soll Stoffconcentration herrschen. Aber mit Recht verlangt Verfasser nicht einen bestimmten Gegenstand als Mittelpunkt im Kreise der anderen Disciplinen. So wie die Dinge in der Außenwelt zu einander im Causalnexus stehen und natürliche Einheiten bilden, so müssen sie auch im Lehrplane nebeneinander erscheinen. Aus psychologischen Gründen verbannt er die Methode der concentrischen Kreise ebenso aus der Erziehungsschule wie die culturhistorischen Stufen, da „das Nacheinander der Stoffe subjectiv bedingt und allein abhängig ist von den Apperceptionskräften der Seele, für deren Entwicklungsstufen, soweit bis jetzt erkennbar, ein objectives Analogon nicht nachweisbar ist". Der Unterstufe fällt daher unter Anknüpfung an den Gedankenkreis des Schülers die Gewinnung von Gesammtanschauungen der nächsten Umgebung zu. Die mittlere umfasst jene „Lebensgemeinschaften", aus denen der Causalnexus der Dinge der Außenwelt am klarsten zu erkennen ist. Die complicierteren Culturgebiete der engeren Heimat bilden den Unterrichtsgegenstand der Oberstufe. Daneben treten in der Mittelstufe bereits die Objecte der ferneren Heimat, auf der Oberstufe auch die der Fremde, soweit sie mit den Culturgebieten der engeren Heimat in Verbindung gebracht werden können, in den Rahmen des Unterrichtes. Den Schluss der anregenden Arbeit bildet die Erörterung des psychologischen Verhältnisses der Gesinnungs- und realistischen Stoffe. Auch sie führt den Verfasser zu dem Ergebnisse, dass die realistischen Fächer der naturgemäße Mittelpunkt des Unterrichtes sind. Die Frage, wie sich der sprachliche Unterricht an dieselben angliedern soll, lässt Verfasser, weil über die Grenzen des gestellten Themas hinausgehend, unerörtert.

Wien. ——— *J. Müllner.*

Denkmäler griechischer und römischer Sculptur. Für den Schulgebrauch im Auftrage des königlich bayrischen Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten herausgegeben von A. Furtwängler und H. L. Urlichs. Handausgabe. München, Verlagsanstalt F. Bruckmann A.-G., 1898.

Diese bequeme Handausgabe der im Großfolioformate erschienenen Auswahl von Denkmälern griechischer und römischer Sculptur erscheint, wie das Vorwort sagt, auf einstimmigen Wunsch einer sehr großen Anzahl von Leitern und Lehrern höherer Schulen in Deutschland, Österreich-Ungarn und der Schweiz. Diese Handausgabe soll es ermöglichen, dass Lehrer und Schüler, jeder einzeln für sich, in der Schule wie zuhause den ganzen Inhalt des großen Werkes bequem sich vergegenwärtigen können. Alle Texterklärungen sind von den Verfassern von neuem durchgesehen

und verbessert, den fremdsprachlichen Citaten Übersetzungen beigefügt worden, wodurch das Werk einem großen Kreise von Bildungsuchenden zugänglich wird, welche die alten Sprachen nicht beherrschen. Die Texte sind nach kunsthistorischen wie sachlichen Gesichtspunkten neu geordnet und in zehn verschiedene Gruppen vertheilt worden. Jeder dieser Gruppen wurde ein zusammenfassender neuer Text vorangestellt, der das zerstreute Einzelne unter gemeinsamen großen Gesichtspunkten zu betrachten strebt. Diese Gruppen sind: I. Die alterthümliche Kunst. II. Götterbilder aus dem fünften Jahrhunderte. III. Andere Sculpturen des fünften Jahrhunderts. IV. Götterbilder aus dem vierten Jahrhunderte. V. Griechische Athletenstatuen. VI. Grabmäler. VII. Statuarische Gruppen. VIII. Hellenistische Kunst. IX. Historische Kunst der Römer. X. Griechische und römische Portraits. — Die Texte wollen nicht den Ersatz einer Kunstgeschichte bieten. Der Charakter des ganzen Werkes als einer Denkmälersammlung soll durch die Texte nicht verändert werden. Allein das Denkmal soll durch sie die Stelle angewiesen erhalten, die ihm innerhalb der gesammten Entwicklung der antiken Kunst zukommt. Da die ausgewählten Denkmäler alle Hauptepochen vertreten, so gestalten sich diese Gruppentexte allerdings zugleich zum Überblicke über die ganze antike Kunstentwicklung und über alle Hauptgattungen der alten Plastik. Neuere Autoren werden grundsätzlich nicht citiert, antike Schriftsteller nur an geeigneter Stelle. Überall ist das Bedürfnis der Schule und das der weiteren Kreise der Gebildeten im Auge behalten. Die Handausgabe enthält um einige Bilder mehr als die Großfolio-Ausgabe. Die Illustrationen sind durchwegs autotypisch hergestellt und wirken zumtheil mindestens wie gute Lichtdrucke. Möge das schöne Werk die weiteste Verbreitung finden!

Troppau. *Rudolf Böck.*

Med. Dr. Ernst Nitzelnadel: **Leitfaden der Schulhygiene.** Für Seminaristen und Lehrer herausgegeben. Leipzig und Wien, Franz Deuticke, 1899. 50 S.

Mit Vergnügen constatieren wir, dass das Werk vollkommen auf der Höhe der Zeit steht; wer eben nichts anderes wünscht als einen „Leitfaden", den wird es vollständig befriedigen. Als solcher wird es auch charakterisiert durch den schlagwortartigen Stil. Doch ist bei der angestrebten Kürze zu verwundern, dass sich nicht selten Wiederholungen finden, so S. 4 und 7 über Glätte der Innenseite der Mauern, S. 12 und 27 über das Putzen der Fenster, S. 14 und 28 über den üblen Mundgeruch, S. 24 und 27 über die Nothwendigkeit, dass die Sitzbretter der Aborte häufig gereinigt werden, S. 26 und 29 über den Wechsel des nassen Schuhwerkes, S. 30 und 41 über die Verwendung der hellsten Schulstunden.

Hinzuzufügen hätten wir nur weniges, so z. B.: Das Treppengeländer ist in entsprechender Höhe anzubringen (S. 5); das Wegwerfen von Obstüberresten, insbesondere von Kernen, kann äußerst folgenschwer sein (ebend.); auch die Schirme (und das nasse Schuhwerk) müssen außerhalb des Classenzimmers aufbewahrt werden (S. 6); über die Bänke (S. 9 f.) sollte doch etwas mehr gesagt werden (beweglicher Sitz oder bewegliche Pultplatte); nicht nur Schulzimmer und Gänge, sondern auch die Bedürfnisräume müssen heizbar sein (S. 24); die Turnhalle wird nur bedingungsweise als Erholungsplatz bei schlechtem Wetter zu verwenden sein (S. 26); gerade der Unterrichtsbeginn im Winterhalbjahre (vgl. S. 29) ist gegenwärtig eine brennende Frage; die „Vorderarme" (vielleicht Unterarme?) müssen unter einem rechten Winkel auf die Tischplatte aufgelegt werden (S. 40); die Übertragung der Krankheiten findet doch vor allem statt durch directe Berührung (S. 41); Infectionsquellen und Infectionswege hätten genau getrennt, die sehr relative Bedeutung der persönlichen, örtlichen und zeitlichen Disposition hätte mehr betont werden sollen, da der Unterricht in der Hygiene beruhigen und vor Hypochondrie bewahren soll. Über bösartige Nachkrankheiten war, wenn

schon (bei Blattern S. 43), so doch zunächst beim Scharlach (ebend.) ein Wort zu verlieren. Das Trachom wird in der Schule häufig übertragen durch den Tafelschwamm.

An mehreren Stellen kann die unklare Stilisierung zu einer falschen Auffassung führen, z. B. als ob ein Spucknapf in jeder Classe genügte (S. 11), die Vorhänge im unbenützten Zustande hoch oben angebracht sein müssten (S. 12, empfiehlt sich nicht viel mehr das amerikanische Princip der Doppelzügigkeit?), die Fensterbrüstungen der Schulbankhöhe zu entsprechen hätten, um das Herausfallen der Schulkinder aus den Fenstern zu verhindern. Soll sich der Erholungsplatz auch als Sommerturnplatz und als Spielplatz eignen, wird die Bepflanzung desselben mit Bäumen (S. 26) diesen Forderungen Rechnung tragen müssen, der Schulgarten wird doch nicht nur den Vortheil des Kennenlernens der Giftpflanzen und des Gemüses (S. 26) zu gewähren haben, ein Warteraum im Schulhause ist nur den auswärtigen Schülern zur Verfügung zu stellen (S. 29). Unverständlich bleibt der Rath, „gegen das Rutschen der Bücher kleine, kurze Leisten in der Mitte der Tischkante anzubringen" (S. 8).

Sehr zu begrüßen ist die knappe Behandlung der Infectionskrankheiten (S. 41—46), der Hinweis auf das Haus als einen recht schuldtragenden Theil an vielen sogenannten Schulkrankheiten (wiederholt), wobei insbesondere noch auf die so häufige Unzulänglichkeit der Schlafräume hätte hingewiesen werden können (S. 32), die Forderung eines eigenen Singsaales (S. 23) und die Ignorierung einer bereits nahezu abgethanen Modesache, der Steilschrift (vgl. S. 40).

Noch immer nicht überzeugt bin ich für meine Person von der Forderung, die Turnstunde nicht zwischen andere Unterrichtsstunden einzuschieben (S. 30),[1] zu weit geht das Verlangen, dass die Schüler stets unter Aufsicht der Lehrer baden (S. 35), zu groß ist der für den Schularzt geforderte Einfluss auf die Schule (S. 50); als begeisterter und überzeugungstreuer Anhänger der Bestellung von Schulärzten denke ich mir die Wirksamkeit des Schularztes in folgender Weise umschrieben: 1. Überwachung des Gesundheitszustandes der Schüler; 2. Aufklärung des um Rath fragenden Lehrers. „Das Wichtigste aus der Schulhygiene" hat sich jedes Mitglied des Lehrkörpers selbst anzueignen, an „der Aufsicht der sanitären Verhältnisse des Schulhauses" haben sich sämmtliche Lehrkräfte zu betheiligen, „Einflussnahme auf den Unterricht und namentlich auf den Unterrichtsplan" aber ist Sache des hygienisch vorgebildeten Directors.

Hinsichtlich der körperlichen Züchtigung (S. 31 f.) würde ich in einem Lande, in welchem dieses Recht dem Lehrer überhaupt noch zusteht, als Lehrer der Schulhygiene den Grundsatz verfechten: „Es ist eine arge Unvollkommenheit eines hygienisch, d. h. doch wohl auch psychologisch gebildeten Lehrers, wenn er des Profoßenthumes nicht entrathen kann."

Auffällig sind Ausdrucksweisen wie „die Schulbänke für Kurzsichtige und Schwerhörige sind vorn aufzustellen" (S. 10), „das Gewähren von dem nothwendigen Schlafe" (S. 33 u. s.), dagegen wiederum „die Erinnerung des Vorangegangenen" (S. 47), „die Mortalität der Blattern" (S. 43). S. 26 lies Zeile 1 von oben „Kinder" statt „Kleider", S. 41, Zeile 14 von oben und S. 45, Zeile 9 von oben ist eine sinnstörende Interpunction stehen geblieben.

Aussig. *Dr. G. Hergel.*

Jahrbuch des höheren Unterrichtswesens in Österreich mit Einschluss der gewerblichen Fachschulen und der bedeutendsten Erziehungsanstalten. Bearbeitet von Joh. Neubauer und Dr. Jos. Diviš. 12. Jahrgang. Wien, Prag, Tempsky, 1899. Preis 3 fl. 80 kr.

Die Anlage des Jahrbuches ist dieselbe geblieben wie in den früheren Jahren. Alle Theile sind gewissenhaft und umsichtig bearbeitet; aber bei

[1] Vgl. „Zeitschr. f. Turnen u. Jugendspiel", Leipzig 1899, S. 2, 19.

dem Umfange der Arbeit ist es nicht zu verwundern, wenn im einzelnen immer noch einiges richtigzustellen bleibt.

P. 15 fehlt unter den niederösterreichischen Bezirks-Schulinspectoren Dr. Martin Manlik für Baden.

P. 18. Küstenland: Culot Josef ist auch für die deutschen Schulen in Görz bestellt.

P. 94 (94 und 95 fehlt die Seitenangabe). Bei der k. k. Studienbibliothek in Görz ist Scriptor Prof. Gustav Novak.

P. 107 ist bei Dr. Burkhard Karl, P. 119 bei Dr. Scharnagl, P. 248 bei Weymann die Anmerkung „beurlaubt" zu streichen.

P. 143 Gymnasium Stephansgasse ist Korb Friedrich zu streichen; ist in der Weinberggemeinde.

P. 294. St. Ulrich-Gröden, k. k. Fachschule. Es ist nicht auf P. 298, sondern auf P. 304 zu verweisen.

P. 328 fehlt bei der Ackerbauschule in Görz die ganze italienische Abtheilung.

P. 304. Allgemeine Zeichenschule in Wien, I. Die Schülerzahl ist noch aus 1895/96 angegeben.

Auffallend ist die Zahl der öffentlichen Realschulen und Gymnasien Prags gegenüber derselben Wiens. Prag und Umgebung mit

circa 400.000 Einwohnern hat 13 Gymnasien, 10 Realschulen

Wien mit 1,600.000 „ „ 15 „ 10 „

wozu noch drei Privatunterrealschulen und ein Privatuntergymnasium kommen.

Möchte das Buch auch in den Kreisen die verdiente Beachtung finden, denen durch die Erweiterung Rechnung getragen wurde.

Wien. *A. Michl.*

Eingelaufene Druckschriften.

Hermann Nohl: **Schülercommentar zu Ciceros Rede für P. Sestius.**
— — **Ciceros Rede für P. Sulla.** 2. Aufl.
— — **Ciceros Rede für L. Murena.** 2 Aufl. (Wien, Prag 1899, Tempsky.)

Freytags Schulausgaben und Hilfsbücher für den deutschen Unterricht: J. G. Herder, **Abhandlungen.** Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. E. Naumann, 2. B.; Adalbert Stifter, **„Studien", „Bunte Steine".** Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Karl Fuchs. (Wien, Prag 1899, Tempsky.) Geb. à 50 kr.

Heinrich Wolgast: **Das Elend unserer Jugendliteratur.** 2. Aufl. (Leipzig 1899, Fernau.) 2 Mark.

Blätter für Haus- und Kirchenmusik. Herausgegeben von Prof. Ernst Rabich. 3. Jahrg. Nr. 1—6. (Langensalza, Peyer und Söhne.) Halbjährig 3 Mark.

Ausländische Culturpflanzen. In färbigen Wandtafeln mit erläuterndem Texte nach Hermann Zippel, neu bearbeitet von Dr. O. W. Thomé. Atlas I. Abthlg. 22 Tafeln und Text I. Abthlg. 4. Aufl. (Braunschweig 1899, Vieweg und Sohn.)

Hans Haselbach: **Leitfaden für die analytisch-chemischen Übungen an Realschulen.** Mit 6 Fig. (Leipzig, Wien 1899, Deuticke.)

W. Julius Behrens: **Lehrbuch der allgemeinen Botanik.** 411 Fig. 6. Aufl. (Braunschweig 1899, Bruhn.)

Kühns Botanischer Taschenbilderbogen für den Spaziergang. 110 farbige Abbildungen der verbreitetsten Gewächse Deutschlands. (Leipzig, Kühn.) 40 Pf.

Ludwig Strümpell: **Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder.** 3. Aufl. Herausgegeben von Dr. Alfred Spitzer. (Leipzig 1899, Ungleich.) 8 Mark.

Dr. Alfred Spitzer: **Psychogene Störungen der Schulkinder.** (Leipzig 1899, Ungleich.) 1 Mark.

Frommes Österreichischer Professoren- und Lehrerkalender für das Schuljahr 1899/1900. Redigiert von J. E. Dassenbacher. (Wien, Fromme.)
Konrad Rethwisch: **Jahresberichte über das höhere Schulwesen.** XIII. Jahrgang 1898. (Berlin 1899, Gaertner.)

Druckfehler:

Seite 151, Z. 2 v. u. lies statt platonischen plutonischen.

VII. deutsch-österreichischer Mittelschultag
Wien 1900.

Ein Decennium ist seit dem Geburtsjahre der deutsch-österreichischen Mittelschultage verflossen. Sechsmal haben wir in diesem Zeitraume getagt, und nun soll der siebente deutsch-österreichische Mittelschultag in der Charwoche 1900 folgen, an dessen würdigem Zustandekommen und an dessen Erfolg verbürgendem Verlaufe mitzuwirken alle mit dieser Einrichtung sympathisierenden Collegen hiemit geziemend eingeladen werden.

Der gefertigte Ausschuss, mit dem Vertrauen der Vollversammlung des letzten deutsch-österreichischen Mittelschultages vom Jahre 1897 beehrt, darf sich wohl der Verpflichtung für enthoben erachten, die Zweckmäßigkeit und Nothwendigkeit eines Verbandes zu erweisen, dessen moralisches Gewicht in der Vereinigung von Berufsgenossen aus allen Theilen unseres Vaterlandes wurzelt und dessen Programm über locale, wenn auch noch so berechtigte Schulfragen hinaus zu solchen Berathungsgegenständen vorzudringen sich bemüht, die der Verbesserung und Ausgestaltung des gesammten Mittelschulwesens und der Festigung und Würdigung des Mittelschullehrstandes zu dienen berufen sind.

Wenn auch die bisherigen Mittelschultage in dem angegebenen Sinne weder unfruchtbar noch wirkungslos waren, ja ihren sachgemäßen und eindringlichen Kundgebungen so manche Errungenschaft der letzten Jahre mit zu danken ist, so scheint doch die Stunde des Feierns nicht gekommen. Denn wie die Zeit unaufhaltsam vorschreitet und dem Leben stets neue Formen, andere Bedingungen zu verleihen sucht, ebenso gibt es auch auf dem Gebiete der Schule, die ja fürs Leben vorzubereiten und auszurüsten verpflichtet ist, stets neue Probleme, deren glückliche Lösung das Schulwesen und dessen Vertreter vor verhängnisvoller Rückständigkeit zu bewahren vermag.

Von der Überzeugung durchdrungen, dass eine so gemeinsame und so wichtige Aufgabe durch persönlichen, freigewollten Verkehr einer möglichst großen Zahl von Berufsgenossen aus allen Gauen Österreichs am wirksamsten geleistet werden könne, erneuert der gefertigte Ausschuss an die Lehrkörper sämmtlicher deutsch-österreichischen Mittelschulen die Aufforderung, durch rechtzeitige Anmeldung von Vorträgen oder Übernahme von Referaten sowie durch eine die Gemeinsamkeit aller Standesgenossen neuerdings bezeugende Theilnahme an den Verhandlungen

den VII. deutsch-österreichischen Mittelschultag zu ermöglichen, dem Schulwesen zum Heile, unserem Stande zur Ehre!

Wie bisher sollen die Berathungsgegenstände in Vollversammlungen und Sectionssitzungen erledigt werden. Als Berathungsgegenstand ist alles erwünscht, was unser Schulwesen in wissenschaftlicher, methodischer und pädagogischer Hinsicht oder dessen Organisation betrifft. Wenn überdies auch der kommende Mittelschultag zur Wahrung und Förderung der Standesinteressen streng sachlich und rückhaltslos das Wort führen wird, wie zu erwarten ist, so bleibt er hiemit nur einer durch die bisher erprobte Übung selbstverständlichen Tradition getreu.

Es ergeht demnach an die Collegen die ergebene Bitte, Vortrags- oder Discussionsthemen mit einer möglichst knappen Skizzierung des Ergebnisses oder, wenn nothwendig, mit Angabe von Thesen dem Geschäftsführer Prof. Feodor Hoppe (Wien, III., Münzgasse 3) bis längstens Mitte Januar 1900 schriftlich bekanntzugeben sowie auf eine später zu versendende Aufforderung ihre Theilnahme an dem geplanten Mittelschultage bei dem Stellvertreter des Geschäftsführers Prof. Dr. Eduard Maiß (Wien, II., Taborstraße 79) anzukündigen. Der Umstand, dass bereits jetzt mehrere Themen angemeldet vorliegen, berechtigt wohl zu der Erwartung, dass der VII. deutsch-österreichische Mittelschultag auch an Mannigfaltigkeit der Berathungsgegenstände hinter seinen Vorgängern nicht zurückbleiben, sondern mindestens ebenso reich an Anregungen und thatsächlichem Ertrage sich erweisen werde.

Die Erfüllung dieser Hoffnung, um derentwillen sich der gefertigte Ausschuss bereitwilligst nunmehr zur Vorarbeit anschickt, ist vor allem von der werkthätigen Unterstützung und der lebhaften Theilnahme aller gleichgesinnten Berufsgenossen abhängig, die unsere herzlich angebotene Gastfreundschaft möglichst zahlreich in der Charwoche 1900 annehmen mögen. 400 Theilnehmer zählte der VI. deutsch-österreichische Mittelschultag, möge der VII., der letzte an der Wende des Jahrhunderts, durch eine noch stattlichere Theilnehmerzahl bezeugen, dass wir unter freiwilligem Verzichte auf Tage der Muße entschlossen sind, zu erhalten und auszugestalten, was wir vor einem Decennium begründet haben.

Wien, im November 1899.

Im Namen des vorbereitenden Ausschusses:

Feodor Hoppe,
Geschäftsführer des Mittelschultages,
III., Münzgasse 3.

Mittheilung der Redaction.

Der bisherige Chefredacteur unserer Zeitschrift Peter Maresch sah sich infolge seiner Ernennung zum k. k. Gymnasialdirector in Pola genöthigt, seine Stelle als Chefredacteur niederzulegen.

Die Redaction der „Österreichischen Mittelschule“ fühlt sich verpflichtet, dem Herrn Dir. Peter Maresch für seine der Zeitschrift gewidmete Mühewaltung den wärmsten Dank auszusprechen, und spricht die Hoffnung aus, dass der bisherige Chefredacteur auch in Zukunft durch seine schätzenswerte literarische Mitwirkung mit unserem Vereinsorgane in Fühlung bleiben wird.

Inhaltsverzeichnis.

Vorträge und Abhandlungen.

Vereinsnachrichten.

Standesfragen.

Miscellen.

Literarische Rundschau.

Programm.

Für die Schülerbibliothek.

Verantwortlicher Redacteur: Prof. **Feodor Hoppe** in Wien.
K. u. K. Hofbuchdruckerei Jos. Feichtingers Erben, Linz.

ÖSTERREICHISCHE
MITTELSCHULE.

GEMEINSAMES ORGAN DER VEREINE
„MITTELSCHULE" UND „DIE REALSCHULE" IN WIEN,
„DEUTSCHE MITTELSCHULE" IN PRAG,
„MITTELSCHULE FÜR OBERÖSTERREICH UND SALZBURG IN LINZ",
„BUKOWINER MITTELSCHULE IN CZERNOWITZ"
UND
„DEUTSCHE MITTELSCHULE FÜR NORDMÄHREN IN OLMÜTZ".

REDIGIERT VON
DIR. LEOPOLD EYSERT
IN WIEN,
PROF. STANISLAUS SCHÜLLER
IN WIEN,
PROF. MICHAEL GAUBATZ
IN WIEN,
DIR. DR. ANTON FRANK
IN PRAG,
PROF. FRANZ LEHNER
IN LINZ,
PROF. DR. ANTON POLASCHEK
IN CZERNOWITZ,
PROF. HUGO LANNER
IN OLMÜTZ.

XIV. JAHRGANG.

WIEN 1900.
ALFRED HÖLDER
K. U. K. HOF- UND UNIVERSITÄTS-BUCHHÄNDLER
ROTHENTHURMSTRASSE 13.

Vorträge und Abhandlungen.

Herbart, Pestalozzi und ihre neuesten Kritiker (Natorp, Sallwürk, Willmann).[1])

Vortrag, gehalten im Vereine „Mittelschule" am 9. December 1899 von Prof. Dr. **Karl Wotke.**

Herbart, der während seines Lebens nicht vom Glücke verwöhnt war, gewann nach seinem Tode einen Einfluss auf die Pädagogik, wie er keinem anderen Philosophen vergönnt war. Und dieser hat selbst heute — zum mindesten in den Kreisen der Volksschule — noch nicht merklich abgenommen, obwohl es kaum mehr unter den Philosophen von Fach einen activen Vertreter seiner Philosophie gibt, da diese gegenwärtig fast gänzlich historisch geworden ist. Auch die begeisterten Verehrer seiner Erziehungslehre gestehen nicht selten zu, dass eine Revision ihres philosophischen Fundamentes nachgerade an der Zeit wäre. Nur sind diese fest überzeugt, dass eine solche den Bau im ganzen unverändert lassen würde.

Natorp wirft a. a. O. S. 2 ff. die Frage auf, welchen Umständen Herbart diese alles beherrschende Stellung zu ver-

---

[1]) Paul Natorp. Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. Acht Vorträge, gehalten in Marburger Feriencursen 1897 und 1898. Stuttgart 1899. Fr. Fromanns Verlag. S. 151.

E. v. Sallwürk. Johann Friedrich Herbart. (Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit von Dr. K. A. Schmid und Dr. G. Schmid. Vierter Band. Zweite Abtheilung. Zweite Lieferung. Stuttgart. Cotta. 1898. S. 752—881.) Vgl. E. Herrmanns treffliche Kritik in E. Dahns Pädagog. Archiv 1899, Heft 9, S. 553: „Hier zum erstenmal ist nachgewiesen, wie eng Herbarts Pädagogik mit der Pestalozzis zusammenhängt . . . wie nah dieser anderseits den Anschauungen des sogenannten Neuhumanismus steht . . . v. Sallwürk gibt die klarste und beste Würdigung Herbarts, die bis jetzt erschienen. Hätte Herbart nur so besonnene und mit der Geschichte der Pädagogik so innig vertraute Jünger gehabt wie diesen, es wäre für ihn und für die Volksschule besser gewesen. Herbart hätte dann seine festgewurzelte Stellung auf dem Boden der Gelehrtenschule erhalten, den er von Hause aus einnahm. Die Volksschule aber wäre vor vielen Überschwänglichkeiten und Auswüchsen bewahrt worden."

E. v. Sallwürk. Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. Langensalza 1889. H. Bayer und Söhne. (Pädagogisches Magazin. Herausgegeben von F. Mann. 124. Heft.)

Otto Willmann. Über die Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft. Kempten 1898. (Pädagogische Vorträge und Abhandlungen. Herausgegeben von Jos. Pötsch.)

danken habe, während doch Fichte und Schleiermacher, die ihm als Philosophen nicht nachstehen, es zu keiner nachhaltigen Wirkung bringen konnten. Er beantwortet sie S. 6 mit folgenden Worten: „Er scheint unter den Pädagogen der beste Philosoph und, vielleicht noch mehr, unter den Philosophen der beste Pädagog. So ist es gerade kein Wunder, dass man sich seiner Führung am liebsten anvertraute.“ Pestalozzi, der doch seinerzeit einen so nachhaltigen Einfluss hatte, konnte sich nach Natorp a. a. O. S. 5 deshalb nicht behaupten, weil er nicht als Philosoph zählte, da er weder eine Psychologie noch eine Ethik geliefert hatte. Dazu komme noch, dass Herbart die große Kunst zu imponieren verstehe.

Und doch muss man jetzt den Glauben, dass Herbart der Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik sei, aufgeben, wobei allerdings noch recht viele einzelne Sätze werden auch weiterhin als richtig anerkannt werden müssen.

Die ersten Angriffe giengen von Dittes im 7. Bande seines „Pädagogiums“ aus, denen sich später Ostermann anschloss, der in dem Buche „Die hauptsächlichsten Irrthümer der Herbart'schen Psychologie und ihre pädagogischen Consequenzen“ (Oldenburg 1887) zahlreiche Blößen des einen Fundamentes der Herbart'schen Pädagogik, der Psychologie, von ungefähr Lotze'schem Standpunkte aufdeckte.

Doch was will dieser Kampf besagen gegen das vereinte Sturmlaufen der drei obengenannten Männer? Natorp ist Neukantianer, Willmann steht auf thomistischem Standpunkte, Sallwürk ist Eklektiker. Die beiden letzten waren einst begeisterte Anhänger Herbarts. Und doch kommen alle drei zu dem früher angeführten vernichtenden Resultate. Dieser kühne Versuch muss wohl billiges Erstaunen erregen, wenn man sich die weite Verbreitung der Herbart'schen Schule vor Augen hält, die in W. Reins encyklopädischem Handbuche der Pädagogik (dritter Band, zweite Hälfte. Langensalza 1897) von A. Rude S. 498—600 besprochen ist. Erhellt doch aus dieser Zusammenstellung, dass die Lehre dieses Philosophen nicht nur unter allen Völkern Europas verbreitet ist, sondern sogar in Amerika und Asien zahlreiche Anhänger zählt.

Natorp betont nun a. a. O. S. 2, dass sich die theoretische Pädagogik, was die Zielbestimmung der Erziehung betrifft, zumeist auf Kant, was die einzuschlagenden Wege und Methoden, auf das Beste von Pestalozzi, in den organisatorischen Fragen aber theils auf Pestalozzi, theils auf Fichte und Schleiermacher stützen muss. Nach Willmann a. a. O. S. 25 fehlen der Pädagogik bei Herbart unentbehrliche Fußpunkte, und man kann nicht zugeben, dass er sie wissenschaftlich begründet habe.

Man gesteht aber Herbart zu, dass die Bestimmung des letzten Zieles der Erziehung Sache der Ethik ist.

Wenn nun dieser Philosoph lehrt: „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks“ (Umriss pädagogi-

scher Vorlesungen § 8), so weisen Natorp a. a. O. S. 17 und Sallwürk in Wissenschaft etc. S. 20 das Unhaltbare und Unklare dieser Worte auf. Ja, sie üben an der ganzen Ethik Herbarts eine vernichtende Kritik und verurtheilen es auf das schärfste, dass er das Bestimmende in der Sittenlehre in Verhältnisurtheilen gefunden habe, die ohneweiters eine zwingende Kraft über uns ausüben, wie das Schöne in Ton und Farbe, in den plastischen Künsten und in der Musik. Das sittliche Urtheil tritt damit völlig in eine Linie mit dem ästhetischen, vielmehr Herbart begreift es geradezu mit unter diesem. (Vgl. Sallwürk a. a. O. S. 12 f. und Natorp a. a. O. S. 16 ff.) Dieser Gelehrte, der S. 11 Herbarts Ethik die schwächste Stelle seines Systems nennt, sucht auch S. 28 ff. den systematischen Aufbau, den der Philosoph in der Anordnung seiner sogenannten fünf praktischen Ideen versucht hat, trotz des Lobes, das sie in Reins Handbuch III 458 gefunden haben, völlig niederzureißen und schließt S. 36 seinen Versuch mit den Worten: „Was als Grundlage angeboten wird, ist alles eher als ein haltbares Princip." Er verurtheilt vor allem das Aufgeben der Kant'schen Grundlagen der Ethik. Sallwürk schließt a. a. O. S. 13 seine Ausführungen mit folgenden Worten: „Herbarts Lehre kann daher für die Erziehungslehre nicht bestimmend wirken. Wäre Herbart im Rechte, so bedürfte es, um die Sittlichkeit unter den Menschen durchzusetzen, keiner anderen Mittel als der von ihm vorgeschlagenen, die in der Hauptsache auf eine möglichst ausdrucksvolle Darstellung der sittlichen Welt hinausgehen." Und dem Neukantianer stimmt in der Verwerfung der Herbart'schen Lehre von der Zucht Willmann a. a. O. S. 25 mit folgenden Worten bei: „Ebenso leidet seine Lehre von der Zucht unter der Zurückstellung der objectiven Factoren der Sittenbildung." Der Prager Gelehrte hob bereits a. a. O. S. 23 f. hervor, dass Herbart im Gegensatze zu Hegel das Sittliche ganz in das Individuum verlegte, die Gesellschaft als eine abgeleitete Idee behandelte und dadurch die Ethik gegen den befruchtenden Verkehr mit der Geschichte absperrte. Gleichzeitig rügte er es, dass die Seele im Gegensatze zu Fichte als schlechthin heteronom hingestellt wurde, wodurch das Denken und das Streben nicht als ursprüngliche Grundkräfte der Seele anerkannt wurden. Dadurch gerieth die Psychologie in eine falsche Richtung und ihre fruchtbare Anwendung auf die Pädagogik wurde in Frage gestellt.

Aber auch auf die Metaphysik unseres Philosophen wird heftiger Sturm gelaufen. Sein Realismus konnte nie die Spuren der Fichte'schen Entstehung verleugnen. Die Metaphysik, die unter den Händen des Meisters den Schein noch gerettet hatte, blieb, da sie von den Schülern nicht weiter ausgebildet wurde, innerlich todt. (Sallwürk a. a. O. S. 14.)

Was die Psychologie Herbarts, auf die er in erster Linie seine Pädagogik basierte, betrifft, so ist es eine bekannte That-

sache, dass „die neuere Wissenschaft", wie Natorp a. a. O. S. 9 sagt, „über Herbart hinweggeschritten ist und zwar in allen heute bedeutenden Richtungen". (Vgl. Sallwürk a. a. O. S. 12.) Doch hängt die Entscheidung über Mittel und Wege der Erziehung nach demselben Gelehrten von der Psychologie nicht in dem Maße ab, wie von Anhängern und Gegnern Herbarts gleichermaßen angenommen zu werden pflegt. Die wesentlichsten Grundlagen seien Logik (als Erkenntniskritik), Ethik und Ästhetik; Psychologie nur soweit, als sie in diesen steckt, vielleicht nur der zusammenfassende Name für diese drei ist. Ferner darf die Pädagogik (wie mehr und mehr auch anerkannt wird) den engsten Anschluss an Physiologie und Psychiatrie nicht scheuen. Lehrreich in dieser Hinsicht ist der erste Aufsatz „Fragen und Aufgaben der pädagogischen Psychologie" der neuen „Zeitschrift für pädagogische Psychologie", die Dr. Ferd. Kemsies seit einem Jahre in Berlin bei Walther herausgibt. Ferner gehört hieher L. Strümpell „Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder". 3. Aufl. Herausgegeben von Dr. Ad. Spitzer. Leipzig 1899. Ganz ähnlich äußert sich Willmann a. a. O. S. 24: „Diese (Grundansicht) lässt ihn (Herbart) aber jene logische Verarbeitung des Lehrstoffes, welche der psychologischen Analyse an die Seite treten muss, unterschätzen, so dass in seiner Methodik Psychologie und Logik nicht in das rechte Verhältnis treten."

Herbart hat also verkannt, dass Logik der logischen, Ästhetik der ästhetischen Bildung in gleicher Weise die Wege zu weisen habe wie Ethik der ethischen. Die Pädagogik hat sich zu stützen auf Philosophie im ganzen, nicht auf zwei willkürlich herausgegriffene Bruchstücke von ihr, Ethik und Psychologie. Natorp findet a. a. O. S. 12, dass Kant zuerst diese Aufgabe in voller Klarheit bezeichnet habe. Und Pestalozzi steht ganz auf Kant'scher Basis, wenn er die sehr bestimmte Behauptung der nothwendigen Einheit der Verstandes-, Willens- und Kunstbildung, der Bildung von „Kopf, Herz und Hand", wie er sich ausdrückt, aufstellt. Und Sallwürk, der keineswegs ein so begeisterter Verehrer Pestalozzis ist wie Natorp, erklärt gleichfalls a. a. O. S. 15, dass er im Gegensatze zu Herbart in den rein wissenschaftlichen Theilen seines Systems das Richtige geahnt hat, indem er zu der Dreizahl Form, Zahl und Sprache kam, die zugleich Stufen der Erkenntnis und Mittel der geistigen Bildung bezeichnen. Er nennt dies das größte Ergebnis der Erkenntnis in Pestalozzis System.

Wir wollen nun die Resultate der bisherigen Untersuchung kurz zusammenfassen. Herbart hat die von Kant und Pestalozzi gelegten Grundlagen der theoretischen Pädagogik nicht weiter ausgebaut. In der Ethik hat er allerdings diese Aufgabe angegriffen, sie aber völlig verfehlt. In der Psychologie sind die metaphysischen Voraussetzungen und ihre mathematischen Constructionen zu verwerfen, es fehlt ihr auch die uns heute so

naheliegende physiologische Basierung, aber sie ruht auf reicher und richtiger Beobachtung, deren Wert von jeder Theorie unabhängig ist, und bleibt infolge dessen in vielem Einzelnen im Rechte. Doch hat er sich darin getäuscht, dass diese Wissenschaft nicht die primären Grundlagen der Pädagogik zu liefern vermag. (Vgl. Sallwürk a. a. O. S. 11 und 15.) Doch soll bei dieser Gelegenheit nicht unerwähnt bleiben, welch namhafte Verdienste sich Herbart als Philosoph durch Bekämpfung des Fichte'schen Autonomismus und des spinozistischen Monismus erworben hat. (Vgl. Willmann a. a. O. S. 22.)

Es ist eine allgemein verbreitete Annahme, dass Herbarts Pädagogik durch Stoy und Tuiskon Ziller weitergebildet worden sei. Ja, man spricht geradezu von einer Herbart-Stoy-Ziller'schen Pädagogik. Eine ziemliche Anzahl von Büchern und Aufsätzen ist unter dieser Spitzmarke erschienen. Und doch ist diese Vermuthung grundfalsch. Es ist Sallwürks Verdienst, diesen Irrthum durch rastlose Thätigkeit aufgedeckt zu haben. Seine Ansichten, die von Natorp und Willmann getheilt werden, finden wir in Schmids Geschichte a. a. O. S. 814 ff. verzeichnet.

Dieser ganze Streit dreht sich vorwiegend um zwei Punkte. Herbarts Wertschätzung „der Vielseitigkeit des Interesses" darf wohl als bekannt vorausgesetzt werden. Doch soll dadurch nicht der Flatterhaftigkeit, sondern der Vertiefung gedient werden. Diese verweilt zunächst bei ihrem Gegenstande. Was sie will, ist Klarheit, d. h. die scharfe Sonderung des Gegenstandes von den anderen. Schreitet sie fort, so bildet sie je eine Association. Also wirkliches Interesse vertieft sich in die Dinge, indem es aus seinen Vertiefungen zur Besinnung zurückkehrt. Die Besinnung verweilt zuerst bei dem vielfach Associierten und stellt jedes an seine rechte Stelle; damit schafft sie das System. Durchläuft sie das System, um es zu vervollständigen und in Anwendung zu bringen, so schafft sie Methode. (Vgl. Sallwürk a. a. O. S. 808.)

Nun hat Ziller die Lehre Herbarts in ganz bemerkenswerter Weise abgeändert, aber deren wissenschaftliche Grundlagen und zum großen Theile ihre Termini beibehalten, selbst wo er ihnen einen anderen Sinn unterschoben hat. So hat er die vier Unterrichtsstufen seines Meisters zu seinen berühmten fünf Formalstufen umgebildet, indem er die erste Stufe (Klarheit) in eine analytische und synthetische zerlegt. Er will seine fünf Stufen nicht nur in jeder Lection, sondern auch in jeder methodischen Einheit, also unter Umständen mehrmals in einer Lehrstunde durchlaufen lassen. Doch meint Herbart bloß, dass dieses Schema nur in jedem Lehrfache zu beobachten sei. Zwischen den einzelnen Stufen können große Zeiträume liegen.

„Jahre gehen darüber hin," sagt er, „ehe diese letzteren (Methode und System), eine nach der anderen, zustande kommen." Sallwürk begnügt sich aber a. a. O. S. 815 ff. nicht

mit dieser aus Herbarts Werken abgeleiteten Darstellung, sondern er untersucht auch die Lehren der unmittelbaren Schüler Herbarts. So spricht Stoy (a. a. O. S. 815, An. 2) überhaupt nur von Unterrichtscursen. L. Strümpell, gleichfalls ein directer Schüler Herbarts, fasst gleichfalls die Unterrichtsstufen nicht in Zillers Art auf. Und Lattmann, der die Herbart'sche Praxis aus eigener Erfahrung gekannt hat, theilt uns in seinem Buche über die Geschichte der Methode des lateinischen Elementarunterrichtes (1896) mit, dass es sich im pädagogischen Seminare des Meisters beim ersten fremdsprachlichen Unterrichte um nichts anderes gehandelt habe als um die Durchführung der beiden Stufen der Klarheit und der Association. Die Ziller'sche Schule bekämpft also die Lehre von den concentrischen Kreisen. Es lässt sich wirklich schwer begreifen, wie man gegen den klaren Wortlaut der §§ 128 und 70 des Umrisses pädagogischer Vorlesungen in Abrede stellen kann, dass Herbart den nämlichen Gegenstand mehrfach behandle und das zweitemal ihn erweitere, wie es die concentrischen Kreise thun.

Sallwürk bespricht noch einmal in Wissenschaft etc. a. a. O. S. 33—35 diese ganze Frage gegen den Zillerianer Wigge polemisierend und noch auf eine zahlreiche einschlägige Literatur verweisend.

Noch schärfer werden aber von Natorp und Sallwürk die sogenannten Ziller'schen Culturstufen zurückgewiesen. Er nimmt nämlich ohne weitere Prüfung den von Herbart aufs entschiedenste verworfenen Satz vom Zusammenstimmen der Individual- und der Gesammtentwicklung an, wozu er vielleicht von Brzoska geführt wurde. Der Zögling soll jede dieser Stufen „in der allgemein menschlichen Geistesentwicklung nach der anderen so durchlaufen, wie es seiner Schulart angemessen ist. Innerhalb der Volksschule sollte es in einem engen Rahmen geschehen, innerhalb der Real- und Gymnasialschule in einem weiteren. . . . Nach der Natur des Geistes kann er ja, um zu den Höhepunkten der Bildung in der Gegenwart zu gelangen, nicht eine einzige jener Stufen wirklich überspringen. Wenn nicht in geordneter, macht er sie in ungeordneter Weise durch.“ (Vorlesungen über allgemeine Pädagogik § 21, S. 216².) Für die Volksschule gelten nun folgende acht Stufen, die durch einen im Mittelpunkte des ganzen Unterrichtes stehenden „Gesinnungsstoff“ bestimmt werden: 1. Märchen (12 Märchen nach Grimm), 2. Robinson, 3. Patriarchengeschichte, 4. Geschichte der Richter, 5 der jüdischen Könige, 6. Das Leben Jesu, 7. Die Apostelgeschichte, 8. Der Luther'sche Katechismus. Von der dritten Stufe laufen dieser Reihe vaterländische Gesinnungsstoffe, die der nämlichen Stufe der gesellschaftlichen Entwicklung entsprechen, zur Seite, nämlich: 3. Thüringische Sagen, 4. Nibelungensage, 5. Die Begründer des deutschen Königthums, 6. Die Reformationsgeschichte.

7. Die deutschen Befreiungskriege, 8. Die Wiederaufrichtung des Deutschen Reiches. Wie sich dazu die Mehrzahl der Volksschulen verhalten soll, die nicht über acht getrennte Jahrescurse verfügen, ist ein Räthsel, dessen Lösung Ziller seinen Schülern überlassen hat. Eine vollständige Durchführung seines Lehrplanes in der öffentlichen Schule schien ihm bei seiner bekannten Abneigung gegen das staatliche Schulwesen kaum wünschenswert. Denn er verlangt, dass „die Staatsgewalt das abstracte Staatsrecht, nach welchem sie bisher die Schulangelegenheiten verwaltet hat, fallen lasse und das Princip des Staatsschulwesens mindestens für die Erziehungsschule völlig aufgebe." (Vgl. Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht § 3.) Für die höheren Schulen, speciell für das Gymnasium, würden von der dritten Stufe an classische Stoffe eintreten: es käme hier eine Odysee-, eine Herodot-, eine Anabasis-, eine Livius-Stufe u. s. w. Jeder Gesinnungsstoff ist derart in den Mittelpunkt des Unterrichtes seiner Stufe zu setzen, dass vom Gesinnungsunterrichte alle anderen Fächer ihren Stoff oder doch ihre Beleuchtung erhalten. Dadurch will Ziller der Forderung Herbarts entgegenkommen, dass durch einen festgefügten Gedankenkreis die Willensbestimmung des Zöglings bewirkt werde.

Ziller verlangt von seinem Zöglinge ein vollständiges Einleben in jede der einzelnen Culturstufen, er solle fühlen wie Robinson u. s. w. Das widerspricht direct der Meinung Herbarts, der verlangt, dass der Zögling über den Dingen stehe, sich nicht in den Stoff einsenke, der seiner ethischen Beurtheilung unterworfen wird. So muss ihm sogar lebhaft fühlbar gemacht werden, wenn ihm die religiösen Ideen der Griechen entgegentreten, dass die christliche Ansicht reiner und vollkommener sei. Aber auch die Grundanschauung der Ziller'schen Culturstufen, der Satz von der Harmonie der Einzelentwicklung und Gattungsentwicklung, der von Schelling vertreten ist, wurde von Herbart in der allgemeinen Metaphysik I S. 337 mit der denkbarsten Schärfe zurückgewiesen. Sallwürk hat den Kampf gegen diese uns jetzt so geläufige sogenannte Entwicklungstheorie in seiner Schrift „Gesinnungsunterricht und Culturgeschichte" (Langensalza 1887) eröffnet. Wie vollständig der Sieg dieses Buches war, erhellt aus folgenden Worten Natorps a. a. O. S. 67 f.: „Entbehrlich scheint im besondern eine Prüfung der Ziller'schen Culturstufentheorie, nach der einsichtigen Kritik, die v. Sallwürk ihr gewidmet hat. Ich halte den ihr zugrunde liegenden Gedanken für recht wenig fruchtbar; bei jedem Versuch einer ernstlichen Durchführung scheitert er offenbar." Ausführlicher zeigt er a. a. O. die Unhaltbarkeit der Ziller'schen Lehre von der Geschichte als „Gesinnungsstoff". Jetzt kann auch noch H. Scherers gut orientierender Artikel über Friedrich Dittes in Reins encyklopädischem Handbuche der Erziehung, VII. Band, zweite Hälfte,

S. 916—928, herangezogen werden. Nach Dittes, S. 927, „ist der Zillerianismus ein krankhafter Auswuchs der deutschen Pädagogik" und „Zillers Pädagogik ist sowohl wissenschaftlich als praktisch ganz verfehlt". Die Idee der culturhistorischen Stufen und der Concentration des Unterrichtes um den Gesinnungsunterricht hält er für auf die Spitze getriebene Überspannungen (Caricaturen) längst bekannter Gedanken. Doch tritt Scherer a. a. O. als Anwalt Zillers Dittes gegenüber auf. Nicht anders dachte über Ziller der bekannte Karl Kehr, wie jetzt aus dessen Biographie in Reins Handbuch a. a. O. S. 935 erhellt.

Ganz im gleichen Sinne äußert sich der anonyme Recensent der Sallwürk'schen Darstellung bei Schmid in der Beilage zur „Allgemeinen Zeitung" vom 6. März 1899 (Nr. 54) S. 54: „Ganz besonders verdienstlich aber ist, dass Sallwürks Ausführungen geeignet sind, den dichten Nebel, der noch jetzt über dem größten Theil der pädagogischen Welt in Betreff des Verhältnisses Herbarts zu Ziller lagert, zu lichten durch den Nachweis, dass nicht nur Zillers Culturstufentheorie und Concentrationsidee dem Herbart'schen Gedankenkreis ganz ferne liegen, ja widersprechen, sondern auch die vielbesprochenen ‚Formalstufen', weit entfernt, eine folgerichtige Entfaltung Herbart'scher Gedanken zu sein, vielmehr eine Umdeutung sind, die ‚nicht anders denn als Vergewaltigung bezeichnet werden kann'. Man wird also künftig mit der Bezeichnung ‚Herbart-Ziller'scher Pädagogik' etwas vorsichtiger sein müssen." Diese Verwechslung lässt sich z. B. im letzten Jahrgange unserer Zeitschrift S. 367 F. Loebl zuschulden kommen.

Unter solchen Umständen muss natürlich ein Ersatz für Herbart gesucht werden. Natorp sucht a. a. O. S. 91 den Schweizer Pädagogen der Kant'schen Philosophie möglichst nahe zu bringen und schließt S. 93 seine bezügliche Auseinandersetzung mit dem Rufe: „Deshalb muss Pestalozzi unser Führer werden." Der Rest seines Buches (bis S. 151) ist der Ausführung dieses Programmes gewidmet. Ganz neu ist dieses Feldgeschrei nicht. Bereits beim großen Pestalozzi-Jubiläum von 1846 gab Diesterweg die Parole aus: „Pestalozzi für immer." Doch hat er nicht stets so gedacht. Wer die „Rheinischen Blätter" der früheren Jahrgänge und die erste Auflage des „Wegweisers" kennt, muss bemerkt haben, dass Diesterweg vor 1846 Pestalozzis ganzes Werk für gescheitert angesehen hat. Natürlich ist auch sein Schüler Dittes ein warmer Anhänger des Schweizer Pädagogen. Beide schätzten aber auch Beneke als den philosophischen Begründer der Pestalozzi'schen Pädagogik sehr hoch, von dem Natorp nicht viel zu halten scheint. (Vgl. Scherer a. a. O. S. 925.) Viel bescheidener klingt der ausführliche Artikel aus, den Brügel in der bereits angeführten Schmid'schen Geschichte Pestalozzi S. 503—636 gewidmet hat, der wohl zu den besten Arbeiten über diesen Pädagogen gehört. Es heißt a. a. O. S. 636:

„So hat er Grundlagen geschaffen, auf welchen die Nachwelt weiter bauen konnte, und durfte auch in seinem Schwanengesang mit Fug und Recht die Bitte aussprechen: Werfet wenigstens das Ganze meiner Lebensbestrebungen nicht als einen Gegenstand weg, der, schon abgethan, keiner weiteren Prüfung bedürfe. Er ist wahrlich noch nicht abgethan."

Alle drei Männer sprechen mit der größten Achtung von Schleiermacher, ja Natorp bedauert a. a. O. S. 4, dass es bis heute an einer ordentlichen Darstellung seiner Erziehungslehre fehle, die den geringfügigen Mängeln ihres äußeren Gewandes leicht abgeholfen hätte. Und bei Willmann finden wir a. a. O. S. 26 folgende anerkennenden Worte: „So danken wir Schleiermacher, der im allgemeinen in die pantheistischen Verirrungen der Zeit verstrickt ist, doch eine treffende Auseinanderhaltung und Verknüpfung der individualen und socialen Aufgabe der Erziehung in der Formel: sie habe für die Herausbildung der Anlagen der Einzelnen und für deren Hineinbildung in die sittlichen Gemeinschaften zu sorgen, welchen Gedanken er in anregenden Erörterungen über das Angeerbte und Angeübte durchführt. Auch dadurch trug Schleiermacher zur Erweiterung des Gesichtskreises der Erziehungslehre bei, dass er als Träger der Erziehung nicht bloß Einzelne, sondern die Generationen ins Auge fasste; ebenso wies er auf die großen Zusammenhänge der Didaktik mit dem Geistesleben und der Wissenschaft hin."

Inzwischen ist aber Natorps sehnsüchtiger Wunsch in Erfüllung gegangen, indem das Schmid'sche Werk neben Pestalozzi und Herbart auch S. 636—752 eine gründliche Darstellung der Pädagogik Schleiermachers von J. Eitle bringt. Gleich der erste Satz: „Schleiermacher kann in seiner Eigenart und seiner Bedeutung für die Geschichte des Geistes mit Augustin und Luther verglichen werden" lehrt uns, welcher Geist durch Eitles Arbeit weht. Dieser Gelehrte erklärt nun S. 738 f., dass der Berliner Philosoph der Pädagogik die breiteste Basis gegeben habe, indem er sie als Anwendung und Probe der Ethik fasste, als die Kunstlehre, um die Ausführung der Ethik zu leiten. Er erblickt gleich Willmann gerade darin einen Vorzug von Schleiermachers Pädagogik, dass er sich von der Einseitigkeit des Individualismus fernhält und diesen durch den Socialismus ergänzt. Und die Erziehungslehre selbst wird a. a. O. S. 747 allumfassend genannt. Aber auch zwei Schattenseiten werden zugestanden: die mangelhafte psychologische Begründung (S. 738) und Schleiermachers Verhalten zur Geschichte der Pädagogik (S. 751). Doch derselbe Mangel historischen Sinnes begegnet uns nach Eitle a. a. O. in Schleiermachers Reden und Monologen, in der Kritik aller bisherigen Sittenlehre und in der Erziehungslehre. Endlich seien auch noch die Schlussworte angeführt: „Es ist Zeit, dass Schleiermachers Erziehungslehre in unserer an mancherlei Schäden krankenden Gesellschaft mehr als bisher in die Praxis umgesetzt werde, ist sie doch, mit Baur (K. A.

Schmid, Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 2. Aufl., VII. Bd., 2. Theil, S. 27) zu reden, ‚die tiefsinnigste, gründlichste, umsichtigste und besonnenste Darstellung der Pädagogik, welche diese bis jetzt gefunden hat‘.[1]) Freilich sollte zugleich die Pädagogik im Zusammenhang mit den neuesten Ergebnissen der Philosophie, besonders der Psychologie und der Ethik, fortschreiten."

Die letzten Worte enthalten eine tiefe Wahrheit, der Sallwürk in Praxis u. s. w. S. 29 folgenden Ausdruck leiht: „Ungehörig ist es, die Frage aufzuwerfen, ob Herbart oder Pestalozzi die Erziehungsautorität unserer Tage sein solle. Wer so fragen kann, hat mindestens die Sicherheit nicht, die ihn berechtigte, die Wahl anderer zu leiten. Man lese nur einmal Pestalozzi, man studiere Herbart, man vergleiche, was andere Männer von pädagogischem Urtheil über beide gesagt haben: so wird man vielleicht nicht zu einem pädagogischen Gewährsmann, aber doch zu einer Überzeugung gelangen — und nur darum kann es sich handeln."

Und das ist schließlich auch trotz aller Anpreisung Natorps Meinung, wie er durch die Herausgabe seines Buches „Socialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft" (Stuttgart 1899) zur Genüge bewiesen hat. Doch hat er bereits an dem Franzosen F. Brunetière einen Vorgänger, der in seinem Büchlein ‘Education et Instruction’ (Paris 1895) S. 97 denselben Gedanken ausgesprochen hat. Während sich aber der anonyme Recensent im „Literarischen Centralblatt" Nr. 33, Sp. 1142, zu der Ansicht bekennt: „Man muss gestehen, die Lösung dieser Aufgabe ist nicht nur möglich, sondern sogar dringend nothwendig", trat soeben der als Plato-Forscher bekannte polnische Gelehrte W. Lutoslawski in seinem Buche „Seelenmacht" (Leipzig 1899) in der schärfsten Weise gegen Natorps Anschauungen auf und vertritt einen schon auf die Spitze getriebenen Individualismus. Welche Ansicht in Bärs Recension ausgesprochen ist, die Kehrs „Pädagogische Blätter"

---

[1]) Bei dieser Gelegenheit muss sich eines Österreichers wohl ein gewisses Schamgefühl bemächtigen, dass für unseren größten Pädagogen aus der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts so gut wie gar nichts geschieht. Es ist Milde gemeint. Sieht man ab von Dr. A. Thurnwalds Jubiläumsschrift „Fürsterzbischof Vincenz Eduard Milde als Pädagoge" (Wien 1877), die von einer wissenschaftlichen Würdigung des Mannes himmelweit entfernt ist, so existiert nur noch ein Neudruck des Buches „Allgemeine Erziehungskunde von E. V. Milde. Neu herausgegeben von F. Tomberger" (Wien 1877), da der von Dr. Tupetz veranstaltete Auszug (Wien-Prag 1896) für unsere Zwecke nicht in Betracht kommen kann. Das Hauptwerk aber „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche der öffentlichen Vorlesungen" (Wien 1811 und 1813) blieb unbeachtet. Ja selbst die wenigen bibliographischen Angaben bei Thurnwald a. a. O. S. 4 sind nicht frei von Unrichtigkeiten. Ich gedenke demnächst an anderer Stelle ausführlich über Mildes Verhältnis zur Pädagogik seiner Zeit zu handeln. Es wird sich dabei auch zeigen, dass er im Gegensatze zu Schleiermacher in der Geschichte dieser Wissenschaft sehr wohl bewandert war.

(Jahrgang 1899, 11. Heft) brachten, vermag ich nicht anzugeben, da mir diese Zeitschrift während der Correctur noch nicht zugänglich war.

Soeben erschien im zweiten Hefte der „Neuen Jahrbücher" Fleckeisens (ausgegeben am 20. Februar 1900) eine äußerst gehaltreiche Besprechung „Eine Kant'sche Idealpädagogik" S. 103—113, die den bekannten Leipziger Philosophen Joh. Volkelt zum Verfasser hat. Er erhebt gegen Natorp in mehreren Punkten einen nicht unberechtigten Widerspruch; doch in den uns hier besonders interessierenden Fragen stimmt er ihm rückhaltslos zu. So heißt es S. 109: „In den ‚Vorträgen' legt Natorp den in der Pestalozzi-Literatur völlig vernachlässigten Zusammenhang zwischen seiner Erziehungs- und seiner Gesellschaftslehre eingehend und trefflich dar." Und S. 112 f. lesen wir: „Was im besonderen die Ausführungen Natorps über Pestalozzi betrifft, so beschränke ich mich auf die Bemerkung, dass er in ihnen, namentlich auch in seinen Darlegungen über die Übereinstimmung Pestalozzis mit Kant, ihn in einer so freien und zugleich vereinfachenden Weise hinstellt, wie sich dies in der Literatur über ihn nur selten findet. Die Kritik endlich, die er an Herbart übt, gäbe mir zu verschiedenen Erörterungen Anlass. Ich glaube, dass Natorp ihm in mancher Hinsicht nicht völlig gerecht wird. Besonders Herbarts ‚Allgemeine Pädagogik' ist ein Werk, das intim beurtheilt sein will. . . . Doch kommt dies angesichts des Zweckes, den er verfolgt, auch weniger in Betracht. Für diesen ist allein der Wert des Grundgerüstes der Herbart'schen Pädagogik von entscheidender Wichtigkeit. An diesem übt er eine in fast allen Hauptsachen schlagende Kritik."

Aber in einer Beziehung stimme auch ich in Diesterwegs Ruf ein: „Pestalozzi für immer." Was ich aber an ihm für ewig denkwürdig halte, das ist seine unbegrenzte Menschenliebe, die ihn zu den Kleinsten der Kleinen, den Elendsten der Elenden trieb. Es war das eine Liebe, die keine Enttäuschung irre machen, die es nie lernen konnte, durch Schaden, wie man sagt, klug zu werden. Das ist das Rührende an der Persönlichkeit des Mannes. (Vgl. Sallwürk, Wissenschaft, S. 29 und Natorp a. a. O. S. 91.) Denn wenn von irgend jemand in dieser Welt, so gilt vom Lehrer das Wort des Apostels: „Und hätte ich die Liebe nicht, so wäre ich nichts." Und schließen wollen wir deshalb mit den Worten, die unser erhabener Monarch beim Kinderfestzuge gesprochen hat: „Jenen, welchen das schwere und verantwortungsvolle, aber heilige Amt der Schulerziehung obliegt, bringe Ich den berechtigten, dringenden Wunsch besorgter Eltern in Erinnerung, sie möchten sich der ihnen anvertrauten Aufgabe in ernster und liebevoller Arbeit widmen und dieselbe unbeirrt zu segensreichem Ende führen."

Die Ferialcurse für Mittelschullehrer,

veranstaltet von der Vereinigung der österreichischen Hochschuldocenten, abgehalten an der Universität zu Wien vom 22. Juli bis 2. August 1899.

Bericht, erstattet im Vereine „Mittelschule für Oberösterreich und Salzburg in Linz" am 25. November 1899 von Prof. Dr. **Alois Lechthaler.**

Hochgeehrte Anwesende! Werte Collegen!

Ich bitte, nicht ungehalten zu sein, wenn nach den mehrfachen Vorträgen mathematisch-naturwissenschaftlichen Inhaltes des letzten Vereinsjahres heute wieder ein Vertreter dieser Fachgruppe das Wort ergreift; ich habe nicht die Absicht, über ein Fachthema zu Ihnen zu sprechen, sondern möchte nur ganz allgemein und kurz berichten über die im letzten Sommer an der Wiener Universität abgehaltenen Ferialcurse für Mittelschullehrer, welche diesmal gerade nur zufällig mathematisch-naturwissenschaftlichen Inhaltes waren, und deren Theilnehmer ich mit noch fünf anderen Collegen aus Oberösterreich war. In der Überzeugung, dass ein darauf bezüglicher Bericht für eine größere Anzahl von Mitgliedern unseres Vereines von Interesse sein wird, habe ich mich zu Beginn dieses Vereinsjahres dem Herrn Vereinsobmanne für einen Abend zur Verfügung gestellt; derselbe gibt mir nun heute Gelegenheit, mein Referat zu erstatten, wofür ich ihm meinen besten Dank ausspreche. Zugleich muss ich meiner Freude Ausdruck verleihen, dass ich durch eine günstige Fügung ein so zahlreiches Auditorium vor mir sehe, von dem ich auch hoffen darf, dass es meinem Berichte mit Wohlwollen entgegensieht; denn ich glaube, mich nicht zu irren, wenn ich annehme, dass Sie, verehrte Anwesende, mit mir und dem löblichen Vereinsausschusse derselben Meinung sind, dass in unserem Vereine über eine in Österreich zum erstenmale versuchte Institution, welche den gesammten Mittelschullehrstand sehr nahe berührt, gesprochen werden soll. Indem ich Ihnen verspreche, mich im Interesse des zweiten Programmpunktes einer möglichsten Kürze zu befleißen, erbitte ich mir für kurze Zeit Ihre geneigte Aufmerksamkeit.

Meine Herren! Das Thema von der praktischen Ausbildung und wissenschaftlichen Fortbildung der Mittelschullehrer hat von jeher mit Recht eine große Rolle gespielt. In den letzten Jahrzehnten ist aber diese Frage in Österreich in mehrfacher Richtung ihrer Lösung näher gerückt, verschiedene Institutionen aus der neueren und neuesten Zeit weisen darauf hin, dass unsere Unterrichtsverwaltung diesen Gegenstand sich besonders angelegen sein lässt, und von Seite der Mittelschule wird allseits dankbarst anerkannt, dass durch diese neuen Einrichtungen

die Interessen der Schule wesentlich gefördert und der Unterricht mannigfach befruchtet worden ist.

Schon seit Jahren wandern unsere classischen Philologen und Historiker nach dem Lande ihrer Sehnsucht und kehren reichbeladen mit geistigen Schätzen von den classischen Stätten wieder heim. Nicht weniger als viermal hatten wir schon in unserem Vereine Gelegenheit, an der Hand von Reiseerinnerungen glücklich Heimgekehrter einen Blick in die classischen Gefilde von Italien und Griechenland zu thun.

Etwas jüngeren Datums sind die Reisestipendien für Naturhistoriker und Geographen, welche unseren Schulmännern in den Ferien Gelegenheit geben, in allen Richtungen der Windrose Erfahrungen zu sammeln, um dieselben für die Schule zu verwerten. Auch hierüber wurde von dieser Stelle aus schon einmal ein beifällig aufgenommener Bericht erstattet.

Neuesten Datums endlich sind die Versuche mit dem erweiterten Probejahre, welche in Form eines pädagogischen Seminars für absolvierte Lehramtscandidaten von unserem gegenwärtigen Herrn Landes-Schulinspector in den verflossenen Jahren am Maximilian-Gymnasium in Wien glücklich inauguriert worden sind.

Endlich bestehen an der Wiener Universität seit einer Reihe von Jahren archäologische Curse für Mittelschullehrer, und wurde in diesem Schuljahre auch mit solchen für moderne Philologen begonnen.

Eine glückliche Combination der Idee, welche den Stipendien für Naturhistoriker und Geographen zugrunde liegt — die Ferien für die Ausbildung der Lehrer heranzuziehen — mit dem Gedanken, die Hochschule durch Abhaltung von Cursen für diesen Zweck in Anspruch zu nehmen, führte zur Institution der Ferialcurse. Die Idee der Einrichtung solcher Curse in Österreich war allerdings keine originelle; vielmehr bestehen solche Curse im Auslande schon geraume Zeit, und diese waren es auch, welche den Cursen, über die ich zu berichten habe, zum Muster dienten. Daher möge es mir gestattet sein, etwas weiter auszuholen und die analogen Einrichtungen im Auslande zum Vergleiche heranzuziehen.

Es ist wohl allgemein bekannt, dass für den neusprachlichen Unterricht schon längst die Nothwendigkeit und Ersprießlichkeit von Ferialcursen erkannt worden ist, und mancher österreichische Mittelschullehrer hat diese Curse im Auslande besucht und darüber berichtet. Lausanne und Genf, Paris und Grenoble leisten mit ihren Sommercursen für die französische Sprache, was Oxford und Cambridge für das Englische bezwecken.

Verwandt dem Zwecke nach, verschieden in der Ausführung, wie es der Verschiedenheit der Fächer entspricht, sind die an den deutschen Universitäten eingerichteten Ferialcurse für Mittelschullehrer der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachgruppen.

Im Herbste des Jahres 1889, also gerade vor 10 Jahren, wurden das erstemal in Deutschland zweiwöchentliche Curse für akademisch gebildete Lehrer Deutschlands und Österreichs an der Universität Jena mit größtentheils, doch nicht ausschließlich naturwissenschaftlichem Inhalte und interessantem und abwechslungsreichem Programme abgehalten. Dasselbe enthält Vorlesungen über die psychologischen Grundlagen des Unterrichtsverfahrens, über Schulhygiene, eine Anleitung zu chemischen, eine andere zu physikalischen Experimenten, zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten. Es findet sich in demselben aber auch ein Vortrag über Goethes Jugendjahre, über physische Geographie und Colonisation. Von Österreich dürften diese Curse wohl kaum besucht worden sein; sie waren aber auch überhaupt schlecht frequentiert infolge später und wenig nachdrücklicher Verlautbarung und wegen der ungünstig gewählten Zeit. Gleichwohl wurde der Grundgedanke nicht fallen gelassen, und es sind ähnliche Curse, allerdings mit einem allgemeineren Programme, noch öfter abgehalten worden, wie mir Berichte aus den Jahren 1896 und 1899 sagen.

Regelmäßige, alljährlich wiederkehrende naturwissenschaftliche Ferialcurse, zumeist zehntägige und in den Osterferien, bisweilen auch in den Herbstferien, bestehen erst seit dem Jahre 1891 an der Berliner Universität. Minister v. Goßler hat dieselben 1891 angeordnet, und seither wird jedes Jahr eine bestimmte Zahl von Theilnehmern aus allen preußischen Provinzen von den vorgesetzten Behörden dazu einberufen. Mit der Einrichtung und Leitung der Curse waren bisher immer die bestbekannten Directoren Prof. Dr. Schwalbe und Prof. Dr. Vogel in Berlin betraut. Die Zahl der Theilnehmer schwankt zwischen 25 und 36, wozu noch die Berliner Fachlehrer kommen, denen der Zutritt ausdrücklich gestattet wurde, wodurch die Theilnehmerzahl über 100 steigt.

Die Programme enthalten einerseits Vorlesungen, anderseits Übungen, woraus hervorgeht, dass man sich neben der Einführung in die neuesten Fortschritte und Forschungen auf allen einschlägigen Wissensgebieten auch die Vervollkommnung in der Ausführung von Unterrichtsversuchen angelegen sein lässt. Außerdem beziehen sich die Themata auf allgemeine und specielle Methodik des Unterrichtes, auf Schulhygiene und Geschichte der Wissenschaften. Jedesmal sind mit den Cursen auch Besuche von Sammlungen und Instituten, technischen und industriellen Etablissements aller Art verbunden.

Ohne auf die eigentlich wissenschaftlichen Vorlesungen, welche sich an die jeweilig an der Oberfläche der wissenschaftlichen Discussion befindlichen Tagesfragen anschließen, einzugehen, möchte ich nur einige für die Schulpraxis wichtige Punkte von allgemeinem Interesse hervorheben.

Zunächst wird jedesmal eine Reihe neuer Lehrmittel vorgeführt, neue Schulversuche werden demonstriert, und den Curs-

theilnehmern wird die geläufige Handhabung der neuen Apparate durch selbsthändiges Eingreifen unter Leitung von Assistenten, durch Vornahme von Aichungen und Messungen ermöglicht, was besonders bei den zahlreichen neuen Messinstrumenten der Elektrotechnik nothwendig ist. Sogar zoologische Präparate wurden unter Leitung von Präparatoren hergestellt und einfache physikalische und chemische Apparate selbst verfertigt.

Von hygienischen Vorträgen dürften interessieren: „Schulhygiene im allgemeinen", „Verbreitung von Krankheiten durch die Schule", „Über Gesundheit und Krankheit, geistige und körperliche Arbeit".

Welche Bedeutung man in Deutschland diesen Cursen beimisst, geht daraus hervor, dass Minister Freiherr v. Zedlitz — v. Goßler war nicht mehr im Amte — sich die Theilnehmer der ersten Curse vorstellen ließ und persönlich einer Vorlesung beiwohnte. Auch Minister Bosse beehrte die Eröffnungs-Versammlung mit seiner Gegenwart.

Die Vorlesungsprogramme weisen Namen von Vortragenden auf, deren Klang auch uns in Österreich wohl bekannt ist. Ich erwähne nur die mir besonders geläufigen Namen: Kundt, Bezold, Virchov, Lummer, Van't Hoff, Felix Klein.

Von kaum geringerer Bedeutung für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Mittelschule als die Berliner Curse sind die vom physikalischen Vereine zu Frankfurt a. M. zuerst 1894 und zwar mit Genehmigung des k. Ministeriums, später 1897 auf Veranlassung und 1898 im Auftrage desselben abgehaltenen Feriencurse, welche nun wohl auch alljährlich wiederkehren dürften.

Noch zu erwähnen wären die naturwissenschaftlichen Feriencurse an der Universität Göttingen, welche im selben Sinne wirken, auch im Jahre 1894 das erstemal stattfanden und seit 1897 jedes Jahr abgehalten werden.

Auch die Universität Greifswald veranstaltete im Juli 1898 dreiwöchentliche Feriencurse, allerdings schon für weitere Kreise der Gebildeten und aus verschiedenen Wissensgebieten, so dass sie schon mehr populären Charakter tragen.[1])

Über die Nothwendigkeit und den Wert von Ferialcursen für die praktische Ausbildung und wissenschaftliche Fortbildung der Mittelschullehrer ist sonach in Deutschland schon seit geraumer Zeit in maßgebenden Kreisen niemand mehr im Zweifel. Bei uns in Österreich scheint man wohl competenten Ortes auch derselben Ansicht zu sein, doch zur praktischen Ausführung ist dieselbe bisher nicht gekommen.

---

[1]) Neuestens hat Prof. Dr. Schwalbe in der „Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht", XII., 6, über die Errichtung von praktischen Cursen durch das k. preußische Unterrichtsministerium an der Berliner Universität im Schuljahre 1899/1900 berichtet, deren Ziel die praktische Vor- und Durchbildung der Lehrer für den naturwissenschaftlichen Unterricht ist.

In dem Berichte der „Wiener Abendpost" vom 4. April dieses Jahres über die Conferenzen sämmtlicher Landes-Schulinspectoren im k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht in Angelegenheiten des Mittelschulwesens unter dem Vorsitze Sr. Excellenz des damaligen Herrn Sectionschefs und nunmehrigen[1] Leiters des Unterrichtsministeriums Dr. Wilhelm Ritter v. Hartel am 27., 28. und 29. März 1899, Punkt 4: „Die praktische Ausbildung und wissenschaftliche Fortbildung der Mittelschullehrer" heißt es nämlich: „Die wissenschaftliche Fortbildung der Mittelschullehrer ist durch Einführung weiterer Ferialcurse an den Hochschulen zu fördern."

Mir ist nun nichts bekannt, dass bisher Ferialcurse in Österreich überhaupt bestanden haben, so dass ich den Passus „weitere Ferialcurse" nur so verstehen kann, dass zu den ausländischen Ferialcursen, die ja von Österreichern auch besucht wurden, nunmehr auch inländische, oder dass zu den Ferialcursen, wie sie bisher für Lehrer anderer Schulkategorien auch schon in Österreich bestanden haben, oder etwa zu den vorhandenen archäologischen Cursen, nunmehr weitere Curse an den Hochschulen für Mittelschullehrer verschiedener Fächer kommen sollen.

Wie dem auch sein möge, der erste praktische Schritt zur Veranstaltung von Ferialcursen für Mittelschullehrer in Österreich ist von der „Vereinigung österreichischer Hochschuldocenten" in Wien gemacht worden, welche sich hiemit auch ein unleugbares Verdienst um die Sache der Mittelschule erworben hat. Im Mai dieses Jahres gelangte an sämmtliche Mittelschulen ein Prospect, von der genannten Vereinigung gezeichnet, worin uns mitgetheilt wurde, dass die Abhaltung von Ferialcursen im Juli dieses Jahres an der Universität in Wien in Aussicht genommen worden sei, und zugleich Anmeldungen zur Theilnahme in der nächsten Zeit erbeten wurden. Dem Prospecte lag auch schon ein Programm bei, aus dem entnommen werden konnte, dass die Curse sich auf das Gebiet der Mathematik, Physik und Chemie beschränken wollen und nur ein botanischer Curs eventuell dazu kommen könnte. Diese Einladung, in der sich die Docenten auf die staatlich unterstützten Ferialcurse in Deutschland sowie auf die oben mitgetheilte Kundgebung der Conferenz der Landes-Schulinspectoren beriefen, fiel bei den betheiligten Kreisen auf unerwartet fruchtbaren Boden, und die Anmeldungen zur Theilnahme liefen weit zahlreicher ein, als die Proponenten sie erwartet hatten, so dass die Abhaltung der Curse, welche in der ersten Zuschrift noch bedingungsweise in Aussicht gestellt worden war, in einer weiteren Kundgebung von anfangs Juli definitiv für die Zeit vom 22. Juli bis 2. August festgesetzt und auch der Stundenplan mitgetheilt werden konnte.

---

[1]) gegenwärtigen Unterrichtsministers.

Freitag den 21. Juli abends vereinigte denn auch eine gesellige Zusammenkunft die Herren Docenten und eine stattliche Anzahl von Curstheilnehmern im Restaurant Newaldhof, wo die Begrüßung durch den Obmann der Vereinigung der Hochschuldocenten stattfand. Als besonders befremdend muss erwähnt werden, dass weder bei dieser Begrüßung noch bei der Eröffnungsvorlesung oder sonst jemals irgend eine officielle Persönlichkeit zugegen war, weder von Seite der Wiener Mittelschulkreise noch von den Wiener Hochschulen oder von Seite der hohen Unterrichtsverwaltung, woraus ich schließe, dass das Unternehmen von den Hochschuldocenten allein ausgegangen und, ohne an die Mittelschul- oder an die fachwissenschaftlichen Vereine heranzutreten, durchgeführt worden ist.

Samstag den 22. begannen die regelmäßigen Vorlesungen, welche die ganze folgende Woche und dann noch bis Mittwoch der zweiten Woche fortgesetzt wurden. Es waren im ganzen fünf Curse in das Lectionsprogramm aufgenommen worden: drei physikalische, ein mathematischer und ein chemischer. An jedem Tage wurde in jedem der fünf Curse eine einstündige Vorlesung gehalten — vormittags von 9 bis 12 Uhr, nachmittags von 3 bis 5 Uhr —, so dass jeder Curs einen Cyklus von 10 Vorlesungen umfasste. Da die Vorlesungslocale theils im selben, theils in benachbarten Gebäuden sich befanden, war es leicht möglich, alle fünf Curse zu besuchen, was auch von den meisten Theilnehmern ausgenützt wurde. Die Zahl der Theilnehmer schwankte zwischen 40 und 50 jeglichen Alters und aus fast allen Provinzen Österreichs.

Über den Inhalt der einzelnen Curse will ich mit Rücksicht auf den Zweck meines Berichtes nur in gedrängtester Kürze berichten und dazu bemerken, dass sämmtliche Themata bis auf das des mathematischen Curses schon in deutschen Ferialcursen waren behandelt worden.

Von 9 bis 10 Uhr führte uns Dr. Egon Ritter v. Schweidler in historisch-systematischer Reihenfolge die verschiedenen Arten von elektrischen Entladungen in Gasen vor und gelangte so bis zu den neuesten Entdeckungen auf diesem Gebiete, den Kathoden- und Röntgenstrahlen, den Uran- oder Becquerelstrahlen, den Thor- und Poloniumstrahlen. Mehrfache hiehergehörige Experimente belebten den theoretischen Theil. Es wurde für den Zuhörer schon geradezu unheimlich in dem Gewirre von Strahlen aller Art, gegen die es keinen Schutz und Schirm und vor denen es kein Entrinnen gibt. Unwillkürlich musste man an die zahllosen Bacterien denken, von denen die neuere medicinische Schule zu berichten weiß, denen der Mensch ebenfalls willenlos oder gar unbewusst auf Gnade oder Ungnade ausgeliefert ist.

Von 10 bis 11 Uhr erörterte Dr. Anton Lampa in streng wissenschaftlicher Weise die Theorie der elektromagne-

tischen Wellen und ihren Zusammenhang mit der neueren Lichttheorie. Einzelne Versuche bestätigten die theoretischen Ergebnisse.

Von 11 bis 12 Uhr lernten wir bei Dr. Cäsar Pomeranz den Zusammenhang zwischen den physikalischen und chemischen Eigenschaften der Körper kennen, wie er durch die neueren Forschungen von Van 't Hoff und Arrhenius aufgedeckt worden ist, und wodurch jene Wissensgebiete, welche den beiden verwandten Wissenschaften — Physik und Chemie — gemeinsam sind, wie Osmose, Wärmeerscheinungen, Brechung des Lichtes, Elektrolyse, in ein ganz neues Licht gesetzt werden.

Von 3 bis 4 Uhr unternahm Dr. Karl Zsigmondy den Aufbau der allgemeinen Arithmetik und Analysis nach dem neuesten Stande der Wissenschaft, beginnend mit den vier Grundoperationen, durch die Elemente der algebraischen Analysis hindurch bis zur Definition der Grundbegriffe und der Präcisierung der Grundprobleme der Infinitesimalrechnung.

Von 4 bis 5 Uhr zeigte uns Dr. Josef Tuma theoretisch und praktisch die Methode der Berechnung der wichtigsten Wechselstromprobleme und zum Schlusse die Tesla'schen Versuche mit hochgespannten Wechselströmen, sowie einen Versuch mit drahtloser Telegraphie.

Außerhalb des Programmes widmeten Dr. Lampa und Dr. Tuma gemeinsam eine Vorlesung der Verflüssigung der Luft mit der Linde'schen Maschine, wodurch es uns, die wir bisher wohl viel darüber gelesen, aber nichts davon gesehen hatten, gegönnt war, einmal wirklich einige Viertel Liter wässeriger Luft vor Augen zu haben und mehrere interessante Versuche mit ihr machen zu können.

Endlich wurden uns in einer zweistündigen Vorlesung von Dr. James Moser am ersten Sonntage vormittags in einem Hörsaale der Universität ein Paar physikalischer Combinationsapparate vorgeführt, welche der Vortragende selbst ausgedacht und von der Firma Reichert in Wien unter dem Namen elektrischer und optischer Universalapparat in Berndorfer Metall hatte ausführen lassen.

Am zweiten Sonntage wurde unter Führung Dr. Tumas und zweier Ingenieure die Centrale der „Internationalen Elektricitäts-Gesellschaft" besucht und die Wechselstrommaschinen, welche Wien mit Licht und Kraft versehen, in Thätigkeit besichtigt.

Ein Abend wurde zur Besichtigung der Sternwarte und der meteorologischen Centralanstalt, ein anderer zum Besuche der Telephoncentrale benützt.

Dienstag den 1. August war in derselben schlichten und herzlichen Weise wie beim Empfange Abschiedsabend im Restaurant Newaldhof, weil Mittwoch abends schon eine größere Anzahl von Collegen abreisen wollte.

Nachdem ich Ihnen, meine Herren, über den thatsächlichen Verlauf der Ferialcurse berichtet habe, liegt es mir noch ob, Ihnen die Eindrücke mitzutheilen, welche die Curse auf mich als Theilnehmer gemacht haben. Und da stehe ich nun nicht an, gleich summarisch zu erklären, dass ich Wien im großen und ganzen recht befriedigt von dem Gehörten und Gesehenen verließ und mich herzlich freue, Theilnehmer des ersten Ferialcurses in Österreich gewesen zu sein.

Zunächst wurden wir in den Vorlesungen eingehend mit den Fortschritten der Wissenschaft und der Technik in den bezüglichen Gebieten vertraut gemacht; und da wurde mir vor allem wieder klar, wie weit auf dem Gebiete der Elektricität die Praxis der Theorie vorausgeeilt ist; trotz des von allen Seiten herbeiströmenden empirischen Materiales ist die theoretische Einsicht in viele Erscheinungen noch eine sehr mangelhafte, und es wird noch einige Zeit Aufgabe der Physiker sein, nach wahrhaft naturwissenschaftlicher Methode durch Sammlung allseitigen und eingehenden Thatsachenmateriales eine consequente Theorie der elektrischen Erscheinungen vorzubereiten, welcher die zahlreichen, zumtheil noch geheimnisvollen Einzelphänomene ungezwungen sich fügen. Wir haben aber auch durch die Vorträge eine reiche Fülle wertvoller Anregungen aller Art erhalten. Es ist mit der Liebe zur Wissenschaft wie mit der Liebe zur Heimat: Wie diese nach längerer Entfremdung beim Besuche der heimatlichen Stätten von neuem mächtig erwacht und durch denselben für längere Zeit wieder genährt wird, so fühlt beim Betreten der alma mater der durch die Pflichten des Berufes den akademischen Idealen Entfremdete sich wieder einmal recht als Jünger der Wissenschaft und stellt sich voll Begeisterung wieder in ihren Dienst. Die Wissenschaft um ihrer selbst willen vortragen zu hören, Katheder mit der Schulbank zu vertauschen und selbst wieder Schüler zu sein, ist selbst für den gereiften Schulmann gleich erquickend wie lehrreich.

Die Mittheilung von guten Bezugsquellen war für Custoden nicht weniger wertvoll wie Empfehlungen von guten Büchern für jeden Lehrer.

Endlich bot aber auch der gelegentliche Verkehr mit Collegen aus den verschiedenen Provinzen des Reiches reichen Gedankenaustausch, wie es den Besuchern der Mittelschultage längst bekannt ist.

So dürfte denn wohl der allgemeine Eindruck gewesen sein, dass sich die Einführung von Ferialcursen gleich schon beim ersten Versuche als lebenskräftig erwiesen hat und dass es nur zu wünschen wäre, wenn die Abhaltung von solchen Cursen zu einer regelmäßig wiederkehrenden Einrichtung gemacht würde.

In der That wurde auch davon gesprochen, dass kommendes Jahr mit naturhistorischen Cursen fortgesetzt werden soll.

Für diesen Fall würde nun einer der Zwecke meines heutigen Berichtes erfüllt sein, wenn es mir gelungen wäre, durch denselben meine Zuhörer zu einer recht zahlreichen Betheiligung an denselben angeregt zu haben.

Vielleicht kommt aber mein Bericht auch außerhalb dem Vereine stehenden Kreisen zur Kenntnis, in erster Linie solchen, welche auf die Gestaltung weiterer Curse Einfluss zu nehmen berufen sind, und für diesen Fall möchte ich mir erlauben noch einige Wünsche anzuschließen, mit welchen ich nicht vereinzelt stehen dürfte, und welche ich einer geneigten Prüfung empfehle. Wie jeder erste Versuch, so hat eben auch der erste Ferialcurs nicht alle Wünsche befriedigt und nicht alle Hoffnungen erfüllt, und es kann nur im Interesse der Sache gelegen sein, wenn für spätere Curse berechtigte Wünsche geäußert und fruchtbare Anregungen gegeben werden. In diesem Sinne sind die folgenden Punkte aufzufassen.

1. Es ist wünschenswert, dass neben der theoretischen Seite der Curse, welche den Fortschritten der Wissenschaft gilt und die Fortbildung der Lehrer nach dieser Seite fördert, auch die praktische Weiterbildung im Auge behalten werde. So wäre es gewiss vortheilhaft, wenn z. B. bei physikalischen Cursen der Apparatenkunde und der Handhabung derselben durch Aufstellung von Instrumenten, durch Demonstrationen von Seite der Docenten, durch selbsthändiges Arbeiten der Theilnehmer unter Anleitung in ausgiebiger Weise Rechnung getragen würde, wobei in erster Linie auf die Bedürfnisse der Mittelschule Rücksicht zu nehmen wäre.

2. Das Programm könnte mit Vortheil erweitert werden und sollte sich namentlich neben theoretischen Vorlesungen und praktischen Übungen auch auf die Methode des Unterrichtes erstrecken. Es dürfte möglich sein, ohne die Fachcurse zu beeinträchtigen, ein weniger exclusives Programm aufzustellen und damit auch einigermaßen dem Umstande Rechnung zu tragen, dass der Fachmann auch Lehrer und Mensch ist. Durch vorherige Umfrage in Mittelschulkreisen könnten Wünsche entgegengenommen und dadurch eine sichere Orientierung über die wahren jeweiligen Bedürfnisse der Lehrer und der Schule erzielt werden.

3. Es muss unter allen Umständen dahin gewirkt werden, dass die Wiener Mittelschulkreise, insbesondere Directoren, aber auch wissenschaftlich oder praktisch hervorragende Professoren der Hochschulen sich für die Ferialcurse interessieren und dieselben durch ihre Mitwirkung fördern.

4. Den Docenten müssen die nöthigen Demon-

strationsmittel in reichlichem Ausmaße zur Verfügung stehen.

Zum Schlusse komme ich endlich noch auf einen Punkt zu sprechen, der auch für das Gelingen der Ferialcurse nicht ganz nebensächlich ist und Sie gewiss auch interessieren dürfte; es ist die finanzielle Seite, soweit sie die Theilnehmer betrifft.

Es waren seinerzeit von den Herren Docenten Schritte bei der Unterrichtsverwaltung in Aussicht gestellt und später auch unternommen worden, um den Curstheilnehmern eine materielle Unterstützung angedeihen zu lassen. Dank dem bereitwilligsten Entgegenkommen der obersten Unterrichtsbehörde war der Erfolg derselben ein erfreulicher: Die Landesschulräthe wurden angewiesen, nach Maßgabe der vorhandenen Mittel unter gewissen Modalitäten Reiseunterstützungen an die Curstheilnehmer auszufolgen. Nicht alle Collegen waren gleich glücklich, und die Höhe der ausgefolgten Beträge variierte von 40 bis 150 fl., je nach der Entfernung und der Zahl der Theilnehmer eines Kronlandes.

Wenn nun auch diesbezüglich noch ein Wunsch gestattet ist, so kann es nur der sein, dass in der Folgezeit ein mehr einheitlicher Vorgang beobachtet und die Höhe des ausgefolgten Betrages nicht von der zufälligen Zahl der Theilnehmer eines Kronlandes und der gerade dem betreffenden Landesschulrathe zur Verfügung stehenden Mittel abhängig gemacht wird.

Ich bin in der angenehmen Lage, und mit dieser Versicherung will ich meinen Bericht schließen, unserem hochlöblichen Landesschulrathe, insbesondere dem hochverehrten Referenten in dieser Angelegenheit, Herrn Landes-Schulinspector Dr. Josef Loos, sowie dem administrativen Referenten, dem sehr geehrten Herrn Statthaltereirathe Dr. Eduard Magner, von dieser Stelle aus im eigenen und im Namen der übrigen Theilnehmer aus Oberösterreich, deren Zustimmung ich sicher bin, für das Wohlwollen in der raschen und ausgiebigen Unterstützung den ergebensten Dank abstatten zu können.

Bemerkungen über die Pariser Weltausstellung und über die bisher unternommenen Schritte zum Zwecke der Erleichterung des Besuches derselben seitens der Mittelschullehrer.

Vortrag, gehalten von Prof. **H. Lanner** am 26. November 1899 bei der Vollversammlung des Vereines „Mittelschule in Olmütz".

Die Momente, welche der Pariser Weltausstellung ein ganz eigenartiges Gepräge verleihen und sie zu einer Lehrausstellung im besten Sinne des Wortes machen, wurden bereits in einem Vortrage bei der Gründungsversammlung unseres Vereines hervorgehoben. Es wurde hiebei auch der Verdienste gedacht, welche sich der geniale Organisator derselben, Generaldirector Picard, um sie erworben.

Seit dieser Zeit brachten verschiedene Tages- und Fachblätter weitere Berichte über die Ausstellung. Man erfuhr aus denselben, dass die Franzosen eifrig bemüht seien, dieselbe so großartig zu gestalten, dass die Ausstellung von 1889 im Vergleiche zu ihr als eine kleine Landesausstellung erscheine, und die Ansicht ist heutzutage allgemein verbreitet, dass dieselbe in den nächsten Jahrzehnten des kommenden Jahrhunderts nicht wird übertroffen werden können.

Gleichzeitig erfuhr man, dass auch andere Staaten, insbesondere Deutschland, große Anstrengungen machen, das Riesenwerk, bei dem internationale Kunst, Wissenschaft, Intelligenz und Fleiß einen Wettstreit miteinander eingehen, in einer ihre Concurrenzfähigkeit erweisenden Art zu beschicken.

Von Deutschland wusste man sogar zu berichten, dass dasselbe mit Rücksicht auf die außerordentliche Entwicklung seiner Industrie und seines Gewerbes bestrebt sei, auf manchem Gebiete dieser Erwerbszweige Frankreich ein zweites Sedan zu bereiten. Es ist bekannt, dass der Pavillon Deutschlands durch seine Größe, durch die meisterhaften Holzbildhauerarbeiten von Kennern und von Baukunstliebhabern als einer der hervorragendsten der Ausstellung bezeichnet wird.

Man erfuhr weiter, dass Österreich sich in bedeutungsvoller Weise an der Ausstellung betheiligen werde, dass seinem in Spätrenaissance gehaltenen Repräsentationsgebäude eine hervorragende Stelle im ersten Range gegenüber der Seine eingeräumt wurde; dass Ungarns Pavillon zu den originellsten der ganzen Ausstellung gehöre, indem derselbe, in halb maurischem, halb gothischem Stile erbaut, den Übergang vom Orient zum Occident versinnliche.

Diesen Berichten zufolge soll ferner das Palais der Erziehung, das für uns von besonderem Interesse ist, und das ein Riesenbild aller Fortschritte und Erfolge auf dem Gebiete der Erziehungskunst enthalten wird, von so enormen Dimensionen werden, dass man in demselben bequem eine kleine Stadt unterbringen könnte.

Besonders herrlich wird aber die Ausstellung der schönen Künste sein, deren Prachtpaläste mit einem Kostenaufwande von 24 Millionen Franken aufgebaut wurden.

Einen prächtigen Anblick werden auch die Palais der in- und ausländischen Industrie, die Maschinengallerien mit den unzähligen Musterobjecten der neueren Erfindungen auf dem Gebiete der Maschinenbaukunst, die Gallerien der Minen, das Palais der Optik, die maurischen Bauten von Algier und Tunis u. s. w., u. s. w. gewähren.

Zu der größten Sehenswürdigkeit wird aber das Elektricitätspalais, dessen Ausstellungsobjecte uns die Entwicklung und die ungeahnten Fortschritte des menschlichen Geistes auf dem Gebiete der Elektricität vor Augen führen, gehören. Dagegen hat das illuminöse Glaspalais von Ponsin, das durch seinen zauberischen Effect zu dem Sinnverwirrendsten gehört, das dem Auge geboten werden kann, mehr den Charakter eines Clou.

Einzig in seiner Art dastehend wird das große Panorama „Tour du Mond" sein, in welchem man, in einem Lehnsessel sitzend, die Reise durch die interessantesten Länder der Welt wird machen können. Die Scenerien sind bei demselben belebt durch die betreffenden Völkerschaften, die uns im Rahmen ihrer heimatlichen Natur ihre eigenthümlichen Sitten und Gebräuche vorführen. Zu diesem Zwecke ist ein enormes Menschenmaterial von Ägyptern, Syriern, Fellachen, Beduinen, Indern u. s. w. angeworben worden.

Ein großes Interesse knüpft sich endlich bei der kommenden Ausstellung an die Expositionen der Colonien der verschiedenen Staaten. Gelehrte und Forscher werden hier die Eingebornen in ihren Originaldörfern in ihrem Thun und Handeln beobachten können und die Thier- und Pflanzenwelt und die Mineralien jeder Colonie vereint und complet vorfinden.

Schon diese ganz flüchtige Skizze aus den spärlichen Berichten, die bisher in die Öffentlichkeit gedrungen sind, lässt uns ahnen, wie vieles die Pariser Ausstellung zur Befriedigung des Wissensdurstes und der Schaulust bieten wird. Berücksichtigt man ferner, dass Paris an und für sich schon durch seine Monumentalbauten, durch seine antiken und modernen Kunstschätze, durch seine naturwissenschaftlichen Musterinstitute seit jeher das Object universeller Reiselust der Gebildeten ist, so wird man es begreiflich finden, dass es ein allgemeiner Wunsch der Mittelschullehrer ist, dass ihnen der Besuch der Pariser Weltausstellung ermöglicht werde.

Aus diesem Grunde haben wir bereits im Jahre 1897 am letzten Mittelschultage in einem Vortrage über die Ferialreisestipendien nachstehende These aufgestellt:

„Die Pariser Weltausstellung von 1900, welche nach den Ausführungen des Hofrathes Exner als eine Lehrausstellung im besten Sinne des Wortes zu betrachten ist, als ein großartiges Unternehmen von so außerordentlicher Bedeutung, dass durch dasselbe alle bisherigen Ausstellungen in den Schatten gestellt werden, und das in gewissem Sinne einen Triumph der Wissenschaften des XIX. Jahrhunderts bedeutet, wird auf die ganze gebildete Welt eine mächtige Anziehungskraft ausüben. Es wäre demnach erwünscht, zumal Österreich auf Wunsch unseres Kaisers in hervorragender Weise an derselben Antheil nehmen wird, schon jetzt der hohen Regierung die Bitte zu unterbreiten, seinerzeit den Besuch der Ausstellung seitens der Mittelschullehrer zu fördern und jedem, der studienhalber dieselbe besuchen will, eine Vergütung bis zu einer gewissen Höhe zwecks theilweiser Deckung der empfindlichen Auslagen, welche mit der Reise nach Paris verknüpft sind, angedeihen zu lassen."

Die These wurde einstimmig angenommen. Ob dieselbe aber der hohen Regierung vorgelegt wurde, das ist uns nicht bekannt. Gelegentlich der constituierenden Versammlung unseres Vereines wurde aber die Frage neuerdings aufgeworfen und der Beschluss gefasst, weitere Schritte in dieser Angelegenheit zu thun.

Zu diesem Zwecke wurde am 12. September l. J. ein die Angelegenheit eingehend beleuchtendes Schreiben an den österreichischen Generalcommissär für die Ausstellung Sectionschef Exner gerichtet und um seine Unterstützung gebeten.

Am 21. September erhielten wir von demselben ein Antwortschreiben, in welchem das Bestreben der Mittelschullehrer, die Ausstellung zu besuchen, begrüßt und die thatkräftigste Unterstützung seitens des Generalcommissariats in freundlichster Weise zugesagt wird.

Nach diesen freundlichen ermuthigenden Zeilen wurde eine auf unser Anliegen bezughabende Petition entworfen und an das hohe k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht geleitet.

Gleichzeitig wurde auch Herrn Sectionschef Exner seinem Wunsche gemäß ein Abdruck der Petition, den auch die Herren Vereinsmitglieder erhalten haben, übermittelt. Ein ähnlich lautendes Gesuch wurde von uns an den hohen Landesausschuss gerichtet.

Um nun unserer Petition einen größeren Nachdruck zu verleihen, wurden Abschriften der Petition allen österreichischen, sowohl den deutschen als auch den slavischen Mittelschulvereinen übermittelt und dieselben ersucht, Petitionen ähnlichen Sinnes an das hohe k. k. Ministerium zu leiten.

Einzelne Vereine stimmten zu, andere erklärten sich wohl im Principe mit der Action einverstanden, erhoben aber Ein-

sprache gegen den zu geringen Betrag der Einzelstipendien, der in der Petition verlangt wird, und gegen unseren Vorschlag des Bedeckungsmodus desselben, nämlich gegen eine ein- oder zweijährige Sistierung der Stipendien für die Fahrten nach Italien und Griechenland und die Ferialreisestipendien und Verwendung der hiedurch frei werdenden Quote zu Reisezuschüssen für die Studienreisen nach Paris. Sie gaben hiebei dem Gedanken Ausdruck, unsere Proposition könnte zur dauernden Beseitigung der Stipendien führen.

Nun haben wir aber mit Absicht in unserer Petition die Höhe der Reisezuschüsse — bei Voraussetzung der Beistellung eines unentgeltlichen Separatzuges — nur mit 100 fl. angesetzt. Denn es ist doch offenbar, dass die Zahl der Betheilten im umgekehrten Verhältnisse zur Höhe der Einzelbeträge der Summe steht, welche der hohen Regierung zu dem von uns beanspruchten Zwecke zur Verfügung steht.

Werden Stipendien mit hohen Einzelbeträgen creiert, so können nur wenige derselben theilhaftig werden, und das Gros der Mittelschullehrer hat das Nachsehen.

Nun liegt doch die vornehmste Aufgabe unserer Vereine darin, das Interesse der Gesammtheit im Auge zu behalten und für dasselbe nach Kräften einzutreten. Erhalten wir den Separatzug und 100 fl., dann legt jeder von uns, dem es mit der Reise nach Paris als Studienreise ernst ist, gern zu der erhaltenen Summe einen Ergänzungsbeitrag dazu, und der Verein hat die Genugthuung, dass durch diesen von ihm vorgeschlagenen Durchführungsmodus der Vertheilung der zur Förderung des Besuches der Ausstellung der Regierung zur Verfügung stehenden Summe jedem seiner Mitglieder der Besuch von Paris ermöglicht wird.

Es wird weiterhin Aufgabe unseres Vereines sein, durch Vermittlung des Vereines der „Deutschen in Paris", durch die Pariser Collegen und durch unseren Generalcommissär der Ausstellung die weitestgehenden Ermäßigungen in Bezug auf Wohnung, Eintrittsgelder etc. zu erzielen, so dass thatsächlich mit der proponierten Summe im wesentlichsten das Auskommen zu finden sein wird.

Was nun weiter das an die für die Dauer eines oder zweier Jahre vorgeschlagene Sistierung der philologischen und naturhistorischen Stipendien geknüpfte Bedenken betrifft, so theilen wir dasselbe nicht.

Wir Olmützer haben gewiss ein großes Interesse an den Reisestipendien, insbesondere den naturhistorischen, denn letztere sind über unsere Anregung ins Leben gerufen worden.

Wir haben im Jahre 1894 am Naturforschertage in Wien in einem Vortrage die Creierung der Stipendien angeregt. Im Jahre 1895 (s. „Mittelschule" Jahrgang 1896) haben wir eine hierauf bezughabende Petition entworfen und mit den Unterschriften sämmtlicher Naturhistoriker der österreichischen

Mittelschulen an das hohe Ministerium für Cultus und Unterricht geleitet.

Nach in demselben Jahre erfolgter persönlicher Rücksprachnahme mit Sr. Excellenz Herrn Minister Freiherrn v. Gautsch erschien im Verordnungsblatte die Ausschreibung der Stipendien in der von uns beanspruchten Höhe der Beträge.

Schon auf Grund dieser Thatsache ist es doch ganz klar, dass es uns ganz ferne steht, die in Rede stehenden Stipendien ihres Charakters entkleiden und den Impuls zu deren dauernder Sistierung geben zu wollen.

Aber es muss doch in Erwägung gezogen werden, dass der Hauptzweck der Stipendien darin liegt, möglichst vielen Lehrern die Gelegenheit zu verschaffen, sich weiterzubilden, und dass doch die Pariser Weltausstellung ein nicht wiederkehrender Ausnahmsfall ist, und dass sie unleugbar ein in seiner Art einzig dastehendes kosmopolitisches Culturbild von außerordentlich bildendem Werte darstellen wird, dass ferner, während bei der Aufrechterhaltung der Stipendien für das kommende Jahr etwa 20 Lehrern die Möglichkeit der Weiterausbildung geboten wird, durch unseren Vorschlag hunderten Lehrern die Gelegenheit zutheil wird, ihr allgemeines Wissen zu erweitern und ihr Fachwissen zu vertiefen.

Wir sind demnach fest überzeugt, dass unser Vorschlag der Gesammtheit dient und der Schule zum Nutzen gereicht, dass die Reisestipendien durch unseren Vorschlag ihrer eigentlichen Bestimmung, die Weiterbildung der Lehrer zu fördern, nicht entzogen werden, und dass demnach auch unser Vorschlag nicht zur dauernden Sistierung der Reisestipendien führen kann.

Es ist uns aber auch nicht unbekannt, dass die Zahl der Bewerber um die Reisestipendien leider von Jahr zu Jahr geringer wird, und darin liegt die Gefahr der Sistierung derselben. Kommt es dazu, dann ist freilich unser ganzer Stand nicht freizusprechen von der Mitschuld an der Aufhebung einer der schönsten Errungenschaften der Mittelschullehrer in der letzteren Zeit.

Dieser nun nicht zu leugnende Thatbestand des Mangels an Bewerbern um die Reisestipendien nach Griechenland und Italien ist doch der beste Beweis dafür, dass den Mittelschullehrern durch eine ein-, eventuell zweijährige Sistierung der Stipendien und Verwendung der hiezu bestimmten Quote zu dem von uns anberaumten Zwecke kein Abbruch geschieht!

Soviel zur Kennzeichnung der Stellung unseres Vereines zu der in Rede stehenden Frage.

Zum Schlusse will ich noch bemerken, dass wir nach Erhalt der Meinungsäußerungen der übrigen Mittelschulvereine uns an unseren Collegen Reichsrathsabgeordneten Erb mit der Bitte wandten, in der Angelegenheit beim hohen Ministerium für Cultus und Unterricht vorzusprechen, was von demselben in der bereitwilligsten Weise geschah.

Von ihm erfuhren wir nun, dass der Leiter des Unterrichtsministeriums, Se. Excellenz Herr Sectionschef v. Hartel, die Bereitwilligkeit ausgesprochen hat, die Ermöglichung des Besuches der Weltausstellung seitens der Mittelschullehrer nach Thunlichkeit zu fördern.

Der Ausschuss wird die Angelegenheit weiter im Auge behalten und der nächsten Plenarversammlung die weiter unternommenen Schritte zur Kenntnis bringen.

Vereinsnachrichten.

A. Sitzungsberichte des Vereines „Mittelschule" in Wien.

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. Dr. Heinrich Ritter v. Höpflingen.)

Jahresversammlung.

(11. November 1899.)

Da der bisherige Obmann Prof. Peter Maresch zum Director des Staatsgymnasiums in Pola und der Obmannstellvertreter Prof. Dr. Anton Frank zum Director des deutschen Staatsgymnasiums zu Prag-Altstadt ernannt wurde, so eröffnet der Schriftführer Prof. Dr. Karl Wotke die Sitzung mit folgenden Worten:

„Meine Herren!

„Es ist Ihnen bekannt, dass unser Obmann und sein Stellvertreter zu Directoren ernannt worden sind. Da ferner der erste Schriftführer Herr Prof. Hoppe von seiner Stelle zurückgetreten ist, so fiel mir nach den Statuten die provisorische Leitung des Vereines zu. In dieser Eigenschaft brachte ich nach längeren Verhandlungen die Ihnen vorliegende Candidatenliste für den Ausschuss zustande. Ferner erwirkte ich abermals die Bewilligung zur unentgeltlichen Benützung dieses Saales, wofür ich dem hohen akademischen Senate von dieser Stelle den wärmsten Dank ausspreche. Schließlich muss noch bemerkt werden, dass eine Deputation der ‚Realschule' und der ‚Mittelschule' beim Sectionschef und Vicepräsidenten des k. k. niederösterreichischen Landesschulrathes Herrn Dr. Erich Wolf war, um ihn anlässlich der bei seiner Pensionierung verliehenen hohen Auszeichnung zu beglückwünschen und ihm gleichzeitig für das uns stets bewiesene Wohlwollen zu danken. Der Herr Vicepräsident sprach in warmen Worten über unser Erscheinen seine Freude aus und betonte, dass er auch ferner gerne bereit sein werde, unserem Vereine mit Rath und That beizustehen.

„Bevor ich an die Erstattung des Jahresberichtes schreite, muss ich mit einigen Worten der beiden Directoren Maresch und Dr. Frank gedenken, die in selbstloser Weise all ihr Thun und Können durch zwei Jahre in den Dienst des Vereines gestellt haben. Maresch hat durch sein leutseliges und anspruchloses Wesen sehr viel dazu beigetragen, dass sich unsere Beziehungen zum Vereine ‚Realschule' so innig als möglich gestaltet haben. Und wenn die ‚Mittelschule' in den letzten zwei Jahren einen Aufschwung verzeichnen kann, so ist dieser vorwiegend Maresch und Frank zu danken.

„Mit großem Bedauern nahm ich Prof. Hoppes Resignation zur Kenntnis. Alle Bitten, ihn von seinem Vorhaben abzubringen, blieben

leider fruchtlos. Als langjähriger Obmann und als Schriftführer hat er im Interesse des Vereines eine seltene Arbeitskraft entfaltet. Um die eingetretene materielle Hebung unseres Standes hat er sich mit Maresch hoch verdient gemacht. Sein Name ist mit der Geschichte unseres Vereines aufs innigste verwachsen. Deshalb beantrage ich, dass ihm der neue Ausschuss den Dank des Vereines ausspreche. (Angenommen.)

„Ferner erlaube ich mir vorzuschlagen, dass Herr Hofrath Dr. Schenkl von unserem Vereine zu der hohen Auszeichnung, die ihm anlässlich seiner Pensionierung zutheil wurde, beglückwünscht werde. Hofrath Schenkl hat sich stets als unser wärmster Freund bewährt, der bei jeder Gelegenheit unerschrocken für unsere Interessen eintrat. (Angenommen.)

„Was nun die Geschichte des abgelaufenen Jahres betrifft, so möchte ich zunächst darauf hinweisen, dass sich zwischen uns und dem Staatsbeamtenvereine ein sehr reger Verkehr entfaltete. Wir traten seinem Aufrufe zur Gründung eines Beamtensanatoriums bei und unterstützten dessen Ansuchen, dass die Activitätszulage selbst vorläufig auf dem Wege obligatorischer Versicherung in die Pensionsberechnung einbezogen werde. Bekanntlich wurde bei der Einrechnung der Supplentenjahre in die Quinquennien auch die an Stiftsgymnasien zugebrachte Zeit berücksichtigt. Diese ganze Action wurde von Dir. Maresch eingeleitet und unter vielen Opfern an Zeit durchgeführt. Er fand energische Unterstützung an dem hochwürdigsten Abte von Melk Karl Alexander. Gleichfalls erklärte sich das Decanat unserer philosophischen Facultät bereit, dafür einzutreten, dass die Assistentenjahre gleich den Supplentenjahren angerechnet werden. Die Initiative ergriff in dieser Angelegenheit der Prager Verein; Maresch nahm sich der Sache sehr warm an.

„Am 2. Juli wurde Herrn Ministerialrath Dr. Ritter v. Wretschko ein Album überreicht, das sämmtliche Stätten seiner Wirksamkeit enthält. Die ‚Realschule' stand an der Spitze dieses Unternehmens; wir waren durch unseren Obmann im Comité vertreten. Der Herr Ministerialrath sandte uns ein äußerst schmeichelhaftes Dankschreiben. (Vgl. Jahrgang 1899, S. 391.)

„Sämmtliche Mittelschulvereine Österreichs traten dem von den beiden Prager Vereinen ausgehenden Antrage bei, dass die ‚Ehrenmedaille für 40jährige Dienstzeit' uns bereits nach 35 Dienstjahren verliehen werde und auch die Supplenten mit der Jubiläumsmedaille bedacht würden. Infolge des Wortlautes des kaiserlichen Decretes erfolgte eine abschlägige Beantwortung dieser Petition. Ebenso ergieng es einer Petition des czechischen Professorenvereines, der wir beitraten, in der Honorierung für Programmaufsätze und Zuerkennung von Diäten für die Theilnahme an Schülerausflügen und Jugendspielen verlangt wurde. Ferner wurden Schritte behufs Ertheilung von Stipendien für den Besuch der Pariser Weltausstellung unternommen, deren Ergebnisse noch nicht bekannt sind.

„Als sich in Olmütz während des Sommers ein neuer Zweigverein bildete, begrüßte ihn unser Obmann bei der constituierenden Versammlung auf telegraphischem Wege.

„In äußerst regem Verkehre standen wir zu den vier deutschen und den zwei slavischen Vereinen der Monarchie.

„Wir hielten neun Sitzungen ab, von denen einige sehr stark besucht waren. Heuer wurde auch insofern eine Neuerung eingeführt, als

an vier Abenden Hochschullehrer Vorträge hielten, die eine zahlreiche Zuhörerschaft herbeizogen. Hoffentlich wird auch im folgenden Vereinsjahre an dieser neuen Sitte festgehalten werden. Gleichzeitig müssen wir dem Herrn Hofrathe Dr. Huemer und dem Herrn Landes-Schulinspector Dr. Scheindler unseren wärmsten Dank für die warme Theilnahme aussprechen, die sie unserem Vereine entgegenbrachten. Es gab wohl keine Sitzung, der nicht diese beiden Herren beigewohnt hätten.

„Es fehlte auch in einer Wiener Zeitung nicht an heftigen Angriffen gegen den Verein und seine Leitung. Es ist nicht meine Sache, auf diese Angriffe näher einzugehen. Nur soviel soll bemerkt werden, dass der Ausschuss im bewussten Gegensatze zu jenem Blatte in den entsprechenden Persönlichkeiten des Unterrichtsministeriums keineswegs bewusste Feinde unseres Standes erblickt. Was für einen vernünftigen Grund sollten auch diese Herren zu einer principiellen Feindschaft haben?"

Hierauf erfolgten die Ergänzungswahlen für diejenigen Mitglieder des Ausschusses, welche theils infolge ihrer Versetzung, theils infolge ihrer Resignation oder Auslosung ausgeschieden waren.

Während des Scrutiniums wurde vom Prof. v. Alth der Casse-Ausweis verlesen und zu dessen Revisoren nach althergebrachter Sitte die Herren Proff. Neumann nnd Dr. Obermann bestellt.

Casse-Ausweis über das Vereinsjahr 1898/99.

Einnahmen:

Casserest vom Vorjahre	58 fl.	44 kr.
1. Spareinlage bei der I. österreichischen Sparcasse	708 „	70 „
2. Spareinlage beim I. allgemeinen Beamtenvereine	18 „	17 „
3. Zinsen der Spareinlagen	18 „	06 „
4. 272 Mitgliederbeiträge à 2 fl. für 1898/99	544 „	— „
5. 11 rückständige Beiträge	22 „	— „
6. Rückerstattung für Cliché-Auslagen	10 „	— „
7. Rückerstattung für Separatabdrücke	5 „	40 „
	1384 fl.	77 kr.
Hiezu der Rest einer Sammlung für Ankauf eines Albums	21 „	50 „
	1406 fl.	27 kr.

Ausgaben:

1. An Hölders Verlag	420 fl.	— kr.
2. Verwaltungsauslagen	169 „	63 „
3. Druckkosten	23 „	04 „
4. Unterstützung an die Witwe eines Collegen	50 „	— „
Ausgaben	662 fl.	67 kr.
Saldo	743 „	60 „
Somit wie oben	1406 fl.	27 kr.

Der Activrest von 743 fl. 60 kr. besteht aus einer Spareinlage von 725 fl. 75 kr. bei der I. österreichischen Sparcasse und einem Barreste von 17 fl. 85 kr.

Wien, am 11. November 1899.

G. v. Alth,
derzeit Cassier.

Revidiert und richtig befunden von den Casserevisoren Proff. Anton Neumann und Dr. Joh. Obermann.

Gewählt wurden zum Obmanne Herr Dir. Leop. Eysert mit 30 Stimmen (1 Stimme fiel auf Prof. Dressler), zu Ausschüssen mit 31 Stimmen die Herren: Dr. Heinrich Höpflingen Ritter v. Bergendorf, Dr. Robert Kauer, Alois Pedoth und Stanislaus Schüller.

Der Ausschuss zählt somit nebst den genannten Herren noch nachstehende Mitglieder: Prof. Guido Ritter v. Alth, Feodor Hoppe, Dr. Josef Kohm, Dr. Paul Lieger, Dr. Andreas Washietl und Dr. Karl Wotke.

Hierauf begrüßte der provisorische Leiter den Herrn Dir. Eysert aufs herzlichste. Er dankte ihm dafür, dass er die Wahl angenommen habe, und bat ihn, den Verein auf der Bahn des Fortschrittes weiterzuführen von Erfolg zu Erfolg.

Nach diesen Worten lud der Berichterstatter den neugewählten Obmann Dir. Leopold Eysert ein, den Vorsitz einzunehmen, worauf dieser folgende Worte an die Versammlung richtete:

„Gestatten Sie zunächst, meine Herren, dass ich Ihnen für die große Auszeichnung, die Sie mir durch die fast einstimmig erfolgte Wahl zum Obmanne der ‚Mittelschule' darbrachten, den herzlichsten Dank ausspreche und zugleich die Versicherung gebe, dass ich bemüht sein werde, mit allen Kräften, soweit dies meine Berufspflichten zulassen, das Vertrauen, das Sie in mich setzen, zu rechtfertigen.

„Ich verhehle mir freilich nicht, dass die Last, welche ich hiedurch auf mich genommen, sowohl groß als auch heikel ist. Es ist kein Geheimnis, und ich will auch keines daraus machen, dass sich der Verein in einer gewissen Krise befindet und zumal die Stelle eines Obmannes mit Unannehmlichkeiten eigenthümlicher Art verbunden ist. Lassen Sie mich offen aussprechen, dass ich diese Erscheinung lebhaft bedauere und verurtheile; denn wenn in der letzten Zeit ein oder der andere Herr, dem Sie selbst die Auszeichnung zuerkannt hatten, an Ihrer Spitze zu stehen, und der sich nicht bloß in dieser Stellung, sondern auch in seinem eigenen Berufe bewährt hat, in der Folge auch von der hohen Unterrichtsverwaltung als würdig befunden wurde, etwa mit der Leitung einer Anstalt betraut zu werden, so sollte man billigerweise darin nichts Odioses erblicken oder in dem Falle von unberechtigtem Streberthume sprechen. Leider waren dergleichen Angriffe und Nachreden in der letzten Zeit nicht selten, und trug aus diesem Grunde gar mancher aus Ihrer Mitte, der vielleicht berufener gewesen wäre als ich, an dieser Stelle zu stehen, Bedenken, die Obmannschaft anzunehmen. Darum gedenke auch ich, diese nur so lange zu führen, bis wieder eine ruhigere Beurtheilung der Verhältnisse eingetreten ist und der Verein seine zum Theil verloren gegangenen Sympathien wieder gewonnen hat.

„Es wird aber gelingen, diese Sympathien wieder zu gewinnen, wenn wir uns streng an den Zweck des Vereines halten, der eine Centralstelle sein soll, in der die Mittelschullehrer zunächst Wiens einander persönlich nähertreten, eine Centralstelle, in welcher nicht bloß durch wissenschaftliche Vorträge geistige Anregung und Weiterbildung geboten, sondern besonders Fragen der Pädagogik, Didaktik und Hygiene, welche die Schule unmittelbar berühren, sowie endlich die uns persönlich betreffenden Standesfragen zur Erörterung kommen sollen. Aus diesem Grunde begrüße ich es jetzt schon

mit Freuden, dass in diesem Winter die Besprechung der neuen Lehrpläne für die Mathematik und Physik am Obergymnasium in Aussicht genommen ist. Ferner aber drängen die Reformvorschläge, die allenthalben und mitunter von unberufener Seite behufs Umgestaltung der Mittelschule und zumal des Gymnasiums erhoben werden, dass auch die Mittelschule selbst gegenüber diesem Drängen Stellung nehme, um das Gute des Besitzstandes zu vertheidigen, vernünftige Forderungen zu unterstützen, unberechtigte aber abzulehnen. Denn hier handelt es sich um unsere Sache, und über uns soll nichts ohne uns entschieden werden.

„Wenn wir uns so streng innerhalb der Grenzen und Zielpunkte des Vereines halten, so zweifle ich nicht, dass derselbe auch wieder zu frischerem Leben emporblühen werde.

„In dieser Richtung aber bitte ich um Ihre wirksame Unterstützung, dass Sie in Ihren Kreisen dahinwirken mögen, Ihre engeren Collegen wieder zu lebhafter Theilnahme an den Bestrebungen des Vereines einzuladen, auf dass dieser nicht bloß zahlende, sondern auch thätige Mitglieder besitze."

Nachdem der Obmann noch dem Prof. Dr. Wotke für die freundlichen Begrüßungsworte gedankt, ertheilt er dem Prof. Dr. Kohm zu einer Berichtigung des von Prof. Wotke erstatteten Berichtes das Wort.

Prof. Kohm ist zwar damit einverstanden, dass einzelne Vorträge seitens der Herren Universitätsprofessoren gehalten werden, wünscht jedoch, dass sich hauptsächlich die Mitglieder des Vereines selbst an den Vorträgen, zunächst pädagogischer Natur, betheiligen mögen, insbesondere aber, dass sich an diese Vorträge eine Discussion anschließe.

Der Obmann schließt sich diesem Wunsche an, doch hält er es für gleich wünschenswert, dass wissenschaftlich hochstehende Männer wie bisher zu Vorträgen gewonnen werden mögen, zumal wenn die in Aussicht genommenen Vorträge in einer näheren Beziehung zu den Aufgaben der Mittelschule stehen.

Hierauf ertheilt der Vorsitzende dem Prof. Dr. Becker das Wort, welcher in Anregung bringt, dass aus der Mitte der Mittelschullehrer Referenten über die neuen Erscheinungen auf dem Gebiete der einzelnen Disciplinen bestellt werden mögen, da es gegenwärtig schwer sei, selbst an der Hand von Fachzeitschriften hierin auf dem Laufenden zu bleiben. Das zu erstattende Referat dürfte jedesmal nur kurze Zeit beanspruchen. Dieser Antrag findet den Beifall der Versammlung.

Da sich weiter niemand zum Worte meldet, wird die Sitzung vom Obmanne für geschlossen erklärt.

Zweiter Vereinsabend.

(25. November 1899.)

Der Obmann Dir. Leopold Eysert eröffnet die Sitzung und begrüßt die Herren Landes-Schulinspectoren Stephan Kapp und Dr. August Scheindler.

Nach einigen Mittheilungen über die Stellung, welche die Wiener „Mittelschule" gegenüber der Petition des Vereines „Deutsche Mittelschule für Nordmähren" um die Errichtung von Reisestipendien für den Besuch der Pariser Weltausstellung einzunehmen gedenkt, macht er über besonderes

Ersuchen des Prof. Feodor Hoppe auf den zu Ostern 1900 stattfindenden VII. deutsch-österreichischen Mittelschultag aufmerksam und ladet die Vereinsmitglieder zu zahlreichem Besuche und kräftiger Förderung desselben ein.

Hierauf ertheilt er dem Prof. Dr. Robert Kauer das Wort zu seinem angekündigten Berichte **über die Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Bremen.**

Aus dem ausführlichen Referate, das bei den meisten Vorträgen die Hauptpunkte betonte, manchmal auch näher auf die Einzelheiten eingieng, sei Folgendes hervorgehoben:

Die Versammlung tagte vom 26. bis 29. September unter dem Präsidium der Herren Schulrath F. Sander und Prof. Dr. C. Wagener; die Mitgliederzahl belief sich auf 531, davon 10 aus Österreich (unter anderen die Univ. Proff. Bormann [Wien], Sauer [Prag], die Landes-Schulinspectoren Scheindler [Wien], Loos [Linz] und Dworski [Lemberg]). Die Versammlungen waren getheilt in allgemeine Sitzungen, welche im prächtigen Saale des Künstlervereines, und in die Sitzungen der zehn Sectionen, die in der Regel gleichzeitig in verschiedenen, räumlich weit auseinanderliegenden Gebäuden stattfanden.

Über die erste allgemeine Sitzung am 26. September, welche durch den Chor: „Die Himmel rühmen des Ewigen Ehre", und durch den Vortrag von drei antiken Tonstücken eröffnet wurde, sowie über die Vorträge: Dr. Kraeger: „Bremen im Spiegel der Literatur", Dir. Dr. Schuchardt aus Hannover: „Die germanisch-römische Forschung im nordwestlichen Deutschland" vgl. Berl. phil. Wochenschrift, 1899, Sp. 1372—1376, 1404 bis 1406,[1]) und N. Jahrb. f. class. A. u. P., V, S. 90—116.

In der zweiten allgemeinen Sitzung am 27. September sprach Dr. Kehrbach aus Berlin über die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte; nach seinem Vortrage fand folgende von Schulrath Sander in Vorschlag gebrachte Resolution allseitige Zustimmung:

„Die von Prof. Dr. Kehrbach im Auftrage der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte planmäßig und in großem Stile betriebenen historischen Forschungen auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes und die daran sich anschließenden bibliographischen Arbeiten haben nicht nur für die Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft und des gesammten Schulwesens eine weittragende Bedeutung, sondern sind auch wegen ihrer engen und mannigfachen Beziehungen zu anderen Wissens- und Kunstzweigen in hohem Maße geeignet, deren historische Erkenntnis zu erweitern und zu vertiefen. Nachdem die Reichsregierung und der Reichstag die Mittel zur gedeihlichen Weiterentwicklung dargeboten haben, erachtet es die 45. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner für ihre Pflicht, dem hohen Bundesrathe und dem hohen Reichstage Dank zu sagen für die Förderung deutscher Wissenschaft."

Die Vorträge, die in derselben Sitzung gehalten wurden, sind bereits im Drucke erschienen: Prof. Dr. Wendt aus Hamburg: „Neue Bahnen im neusprachlichen Unterricht" („Die neueren Sprachen," herausgegeben von

---

[1]) Der Kürze halber wird bei den inzwischen veröffentlichten Vorträgen nur das betreffende Citat gegeben.

W. Victor, 7. Band, 7. und 8. Heft) und Dir. Dr. Wernicke aus Braunschweig: „Weltwirtschaft und Nationalerziehung" (wiederholt veröffentlicht: N. Jahrb. f. cl. A. u. Päd., 6. Bd., S. 30—58, Päd. Arch. 41, Nr. 11, Deutsche Schulreform, 20. Jahrg., Nr. 40 und 41 etc.).

Über die dritte allgemeine Sitzung am 28. September, in der Prof. Dr. Löschke aus Bonn im Namen des archäologischen Institutes in Berlin einige Mittheilungen machte und drei Wandtafeln (Grabmal der Hegeso, Sarkophag aus Sidon, Augustus von prima porta) vorlegte, Privatdocent Dr. Bulle aus München über den barberinischen Faun, Prof. Dr. Schreiber aus Leipzig über die neuesten Fortschritte der alexandrinischen Forschung und Prof. Dr. Zimmerer aus Ludwigshafen über seine Reise 1896/97 durch Syrien und Kleinasien vortrugen, berichtet ausführlich die Berl. phil. Wochenschrift Sp. 1406—1408, 1435—1438.

In der letzten Sitzung am 29. September beantragte Dir. Fr. Schneider nach Vorführung launiger Episoden, die sich aus dem Umstande ergaben, dass die Schulorthographie im amtlichen Stile keine Anwendung finden darf, an die Bundesstaaten ein Rundschreiben behufs allgemeiner Anwendung der Schulorthographie zu richten. Trotz des heftigen Widerspruches der Germanisten wurde dieser Antrag mit großer Mehrheit angenommen.

Nach dem Vortrage des Prof. Dr. Lincke aus Jena über Propheten und Philosophen wurde als Ort der nächsten Versammlung (1901) Straßburg bestimmt und zum Vorsitzenden derselben Univ. Prof. Schwartz gewählt.

Was die Sectionen anbelangte, so galt das Hauptinteresse des Berichterstatters der philologischen Section, daneben besuchte er auch die pädagogische und historische Section.[1])

In der pädagogischen Section sprach der bekannte Dr. Lichtwarck aus Hamburg über Kunstgeschichte und Kunstanschauung; er wies darauf hin, dass es nothwendig sei, aus der Abhängigkeit von den Franzosen und Engländern wieder zu einer nationalen Kunst zu kommen. Das könne schon in der Schule vorbereitet werden, indem man den Kunstsinn und vor allem das Sehen pflege. Er wies sodann auf die Mithilfe hin, welche in dieser Beziehung in Hamburg unter anderem durch den hiefür besonders eingerichteten Zeichenunterricht sowie durch die Gesellschaft der Kunstfreunde geleistet werde, welche billige und nur für Schüler bestimmte Reproductionen von Kunstwerken zur Benützung in der Schule herstellen lasse, und schloss zur Veranschaulichung seines Vorganges eine Lehrprobe mit Schülern des Hamburger Gymnasiums über ein Bild des Dürer'schen Marienlebens an.

Nur kurz wurden die Vorträge erwähnt des Dir. F. Schneider aus Friedeberg über die Frage, ob die Erlernung des Duals in der griechischen Formenlehre wirklich entbehrlich sei, und des Prof. Dr. Lehmann aus Berlin: „Ist Pädagogik eine Wissenschaft?" (Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen, LII. Jahrg., letztes Heft, und LIII. Jahrg., S. 1 ff.) Ebenso finden sich die weiteren Vorträge des Prof. Ferdinand Hornemann aus Hannover: „Ge-

[1]) Das vollständige Verzeichnis der in den zehn Sectionen gehaltenen Vorträge sowie eine Zusammenstellung der inhaltlich reichen und zahlreichen Festschriften findet sich Berl. phil. Wochenschrift, Sp. 1468 ff.

danken über das Wesen und die Organisation des Gymnasiums in unserer Zeit", und des Dr. Ernst Schlee aus Altona: „Die Reformschule und der Unterricht in den Sprachen", bereits in den N. Jahrb. f. class. A. u. P., VI. B. 1—29 veröffentlicht. Über dasselbe Thema wurde schon am 25. September in der Generalversammlung des deutschen Gymnasialvereines von Prof. Dr. Fritze aus Bremen ein Vortrag gehalten, der nach allgemeiner Darlegung der unberechtigten Anwürfe gegen das Gymnasium (in Bremen hat das Gymnasium 10 Classen) und Verneinung der sogenannten Vortheile des Reformgymnasiums mit folgender Resolution schloss:

„1. Das Reformgymnasium ist schädlich, weil es den humanistischen Charakter des Gymnasiums beeinträchtigt, indem es die Beschäftigung mit den alten Sprachen nicht zu ihrem vollen äußeren wie inneren Rechte kommen lässt, mit seinem Lehrgange viele Schüler auf einen falschen Bildungsweg lockt und die Schüler der oberen Classen überbürdet.

„2. Das Reformgymnasium wird die von ihm erhofften Vortheile nicht bieten, weil es trotz aller Nützlichkeitsbestrebungen weder die vermeintlich nöthige Erleichterung der Berufswahl und die Entlastung der gelehrten Berufsarten gewähren kann, noch eine erhebliche Ersparnis in Aussicht stellt."

In der historisch-epigraphischen Section sprach Prof. Bormann am 27. über die Anfänge der römischen Geschichtschreibung und am 29. über das erste österreichische Limesheft und zwei neue Militärdiplome.

In der historischen Section am 28. sprach Dr. Oskar Jäger aus Köln in seinem Vortrage: „Einige Bemerkungen zu Bismarcks Gedanken und Erinnerungen", über seinen Besuch bei Bismarck, den er sich erbeten hatte, um sich dabei Rechenschaft und Beruhigung darüber zu holen, ob er in seiner bezüglichen Darstellung mit Recht die Sachlage vor 1866 mit der Lage Friedrichs vor dem siebenjährigen Kriege verglichen habe, sowie ob sich Bismarck des ethischen Momentes, das in dem bekannten Ansuchen um Indemnität gelegen war, bewusst gewesen sei, und schilderte hiebei den mächtigen Eindruck, den er von dem großen Manne empfangen.

Die philologische Section, die unter der Leitung der Herren Prof. Wissowa aus Halle und Prof. Ludwig aus Bremen stand und sich eines zahlreichen Besuches zu erfreuen hatte, tagte am 27. und 29. im Conferenzzimmer des Gymnasiums, eines prächtigen Schulgebäudes mit modernen Einrichtungen.

Den ersten Vortrag hielt Prof. Reitzenstein aus Straßburg über griechische Bibliotheken im Orient. Der Vortrag war nicht für den Druck, sondern für die augenblickliche Anregung an ein paar Collegen berechnet. Prof. Reitzenstein versuchte, aus dem Bestande der griechischen Bibliotheken des Orients nachzuweisen, wie trefflich die humanistischen Sammler gearbeitet hätten, und nannte einzelne Punkte, wo man mit einiger Aussicht auf Erfolg Nachlese halten könne. Dann wies er auf die Schätze des ägyptischen Bodens hin, um zu zeigen, wie wenig wir der ganz ähnlichen Aufgabe, die sich unserer Philologie biete, bisher gerecht geworden seien, und was die Deutschen hier etwa noch thun könnten.

Ihm folgte Prof. Dr. Schroeder aus Berlin (Joachimsthaler Gymnasium), der über die neueste Wendung in der griechischen Metrik sprach. Er bezeichnete als Führer der neuen Bewegung, die im wesentlichen eine

Emancipation von Rudolf Westphal darstelle, Heinrich Weil und empfahl zur Orientierung den kürzlich erschienenen *Traité de métrique grecque* (vgl. Deutsche Lit. Ztg. 1899, Nr. 39) von P. Masqueray. Er selbst beschränkte sich auf ein von Weil und Masqueray gemiedenes Gebiet, auf das aber gerade jetzt durch Bacchylides neues Licht gefallen sei, auf die sogenannten Daktyloepitriten, bei denen man es gar nicht mit Daktylen zu thun habe, sondern mit dem auch sonst nachgewiesenen uralten, überaus geschmeidigen Metron von vier Silben und sechs Zeiten.

In der Sitzung am 29. sprach zunächst der Berichterstatter über den Codex Bembinus des Terenz. Er gab nur ein kurzes Resumé der Ergebnisse seiner Nachcollation dieses ältesten Terenzcodex und kann an dieser Stelle auf seine ausführliche Darstellung verweisen, welche theils schon in den „Wiener Studien" XX, S. 252—276, veröffentlicht wurde, theils in dem nächsten Hefte derselben Zeitschrift erscheinen wird.

Nach ihm besprach Prof. Skutsch aus Breslau einige lateinische Wortzusammensetzungen. Er betonte zunächst die Wichtigkeit des Ineinandergreifens vergleichender Sprachforschung mit unserer Wissenschaft, führte jedoch zum Beweise, dass man auch auf dem Boden der lateinischen Sprachwissenschaft selbst zu ausreichenden Erklärungen kommen könne, folgende Beispiele an: Wie *quicumque* aus *qui* und *cumque* (und wann) entstanden sei, könne man auch *quisque* auf „und wer" zurückführen, z. B. bei Plautus Amph. 1048: *ubi quemque aspexero, obtruncabo* (wo und welchen Menschen ich erblicken werde). Der erste Bestandtheil, an den *que* anknüpfe, sei später als überflüssig weggefallen, wie bei *sesqui* und *anne* (*atne*), doch habe sich die Erinnerung an den anknüpfenden Charakter des *que* in dem enklitischen Gebrauche von *quisque* erhalten. Ebenso erklärte er *perendie* aus *per* + *indie* und verwies dabei auf *amane*, *post modo*, *post meridie* und *peregri* und den Aufsatz Useners in den Jahrb., 117, S. 51. Nur als Vermuthung stellte er *Poplicola*, da *cola* von *colere* in Zusammensetzung nie in übertragener Bedeutung vorkomme, unter Verweisung auf *Dolabella*, *Lariscułus*, *Acisculus*, *Scaevola*, als Deminutiv von *pōpulus* hin, das, als Schildzeichen verwendet, die Benennung geliefert hätte.

Als letzter Redner trat Dr. Crönert aus Halle auf, um über rhythmische und accentuierte Satzschlüsse zu sprechen. (Vgl. Rhein. Mus. N. F., LIV, 4.)

Für Donnerstag den 28. September hatten sich die philologische, archäologische und historisch-epigraphische Section zu einer gemeinsamen Sitzung vereinigt. Dieselbe wurde durch den Vortrag des Prof. Bruns aus Kiel: „Über attische Liebestheorien", eingeleitet. (Veröffentlicht in N. Jahrb. f. class. A. u. Päd., V, 17—37.) Sodann sprach Prof. Milchhöfer aus Kiel über ein Sokratesköpfchen aus Pergamon und suchte unter Vorführung zahlreicher Abbildungen zu zeigen, dass alle Sokratesabbildungen auf das literarische Portrait im Symposion (265) zurückgehen. Dagegen wendete sich entschieden Prof. Löschke aus Bonn, der es für sehr unwahrscheinlich erklärte, dass die Darstellungen des Sokrates, der doch den Bildhauern so nahe gestanden sei, nicht auf ein wirkliches Abbild zurückzuführen seien.

Hierauf besprach Prof. Körte aus Greifswald das Fortleben des Chors im griechischen Drama. (N. Jahrb. f. class. A. u. P., V, S. 81—89.)

Daran schloss sich der höchst zeitgemäße Vortrag des Prof. F. v. Duhn

über die neuesten Ausgrabungen auf dem Forum, der die unter dem *lapis niger* gefundenen Denkmäler als Überreste der ältesten Verbrennungsstätte der *Roma quadrata* erklärte. (Vgl. seine ausführlichen Darlegungen in den Neuen Heidelberger Jahrbüchern 1899, S. 107—120: Fundumstände und Fundort der ältesten lateinischen Steininschrift am Forum Romanum.)

Über die Inschrift selbst schloss Prof. Skutsch einige Bemerkungen an, in denen auch er den altarchaiischen Charakter (VI. Jahrh. v. Ch.) feststellte. Wegen des Fehlens von wahrscheinlich zwei Dritteln der Inschrift sei es unmöglich, eingehendere Erklärungsversuche zu unternehmen, doch sei die Form *iouxmenta*, Z. 10, 11, für den Zusammenhang von *iumentum* und *iugum* entscheidend; *RECEI*, Z. 5, müsse nicht unbedingt als Dativ von *rex* aufgefasst werden, da es auch der passive Infinitiv von *regere* sein könne.[1])

Zum Schlusse seines Berichtes hob der Vortragende noch besonders die herzliche Aufnahme hervor, welche die Österreicher allenthalben fanden, die insbesondere in der schwungvollen Rede Moldenhauers aus Köln beim Festessen zum Ausdrucke kam. Überall sei noch das Andenken an die prächtige Wiener Philologenversammlung rege gewesen, und mit freudigem Stolze sei von den Theilnehmern der Versammlung die Nachricht begrüßt worden, dass der damalige erste Präsident, Se. Excellenz R. v. Hartel, an die Spitze der österreichischen Unterrichtsverwaltung treten solle.

An Festlichkeiten fehlte es in Bremen nicht, dessen Bürger miteinander wetteiferten, den fremden Gästen den Aufenthalt in der alten Hansestadt so angenehm als möglich zu machen. Den Glanzpunkt bildete das Fest, das der Senat der Stadt Bremen den Philologen im altehrwürdigen Rathskeller gab. Aus der Begrüßungsansprache Sr. Magnificenz des Herrn Präsidenten Schultz möge hier Folgendes angeführt werden:

„Nach der ernsten Arbeit dieses regenreichen Tages[2]) begrüße ich die hochansehnliche Versammlung unserer Gäste in den wettersicheren Räumen unseres ehrwürdigen Rathskellers. Und nicht nur die Herren grüße ich; auch deren Begleiterinnen, die mit ihnen in unsere Katakomben hinabgestiegen sind, von denen jede, eine umgekehrte Eurydike, ihren Orpheus in die Unterwelt geleitet hat, bereit, alles mit ihm zu tragen und zu trinken, fest entschlossen, ihn mit sich unversehrt zur Oberwelt zurückzuführen. Keinen Raum gibt es in der Welt, das behaupte ich, der richtiger wäre für einen richtigen Philologencongress, als unseren Weinkeller. Nicht nur das Plenum, auch seine Sectionen finden in diesem Keller eine Fülle von Stoff. Ja, ich bitte mich nicht misszuverstehen: ich meine Stoffe in edlerem Sinne, Sie finden Thema und Anlass für ernsteste Berathungen. So die philologische Section, der die räthselhaften Inschriften und Sculpturen auf unseren Fässern und an den Gewölben, namentlich des Rosekellers, Anlass zu tiefen Forschungen bieten werden; die pädagogische, die unter anderem feststellen muss, ob nicht die Prüfung der verschiedenen Weinsorten des Kellers ebenso unentbehrlich sei wie die Erlernung des Duals in der griechischen Formenlehre; die mathematische, die controlieren wird, ob die berühmte Wertberechnung eines Tropfens Rosewein, der Sie früher oder

---

[1]) Über den neuesten Deutungsversuch Alex. Enmanns vgl. *Bulletin de l'Academie Imperiale des sciences de St. Petersbourg*, V. Serie, Bd. XI, Nr. 5 (Wochenschr. f. class. Philol. 1900, Nr. 6).

[2]) Das Wetter war während der Versammlung beinahe immer schlecht.

später hier nicht entgehen werden, wirklich stimmt, und die an der Messung des Cubikgehaltes unserer Fässer dankenswerte Aufgaben findet, wenn sie auch dabei die schmerzliche Entdeckung machen wird, dass das größte Bremer Fass gleich dem Heidelberger großen Fasse, das Scheffel aus Anlass des Heidelberger Philologentages so classisch besang, leer ist und ‚usgesupfit'. Endlich aber die historische Section! Welche Fülle von Stoff bieten ihr die Annalen unseres Kellers! Erstehen werden vor ihren Augen alle die Generationen ehrenhafter und trunkfester Bremer Bürger, die sich hier am Wein vom Rhein und von der Mosel erfreuten. Dann die Rathsmänner — *sub rosa* Weisheit schöpfend und spendend; die Ritter der Nachbarschaft, die dem Rodensteiner gleich hier gelegentlich Hab und Gut vertranken: die Schweden, die Franzosen, die hier hausten; aber auch alle die, denen aus Dankbarkeit, zur Genesung, zur Erquickung Wein vom Keller gespendet wurde. Und nun die letzten Jahrzehnte. Kaiser Wilhelm der Große, Kronprinz Friedrich, Bismarck, Moltke, Roon, vor diesen Fässern haben sie gestanden und gesessen! Der Juristentag hat hier getagt und vor ihm der Reichstag zweimal in sehr gut besetzter Plenarsitzung."

Ihren herrlichen Abschluss fand die Bremer Philologenversammlung durch die Fahrt in See, zu welcher der Norddeutsche Lloyd in Bremen die Philologen und Schulmänner eingeladen hatte. Von Bremerhaven gieng es hinaus bis gegen Helgoland, das sich mit seinen rothen Klippen und Felswänden im Sonnenscheine den entzückten Augen bot, und dann wieder zurück. Die großen Wogen der Nordsee, die außerhalb des Rothe Sand-Leuchtthurmes die Schiffe packen, verfehlten auch diesmal ihre Wirkung nicht, und leider sehnte so mancher Theilnehmer das Ende der prächtigen Fahrt sehnsüchtig herbei und konnte sich nicht besonders der Gastfreundschaft erfreuen, mit der der Lloyd in unbeschränktem Maße seine Gäste bewirtete.

Tags darauf zerstreuten sich die Theilnehmer wieder nach allen Richtungen, alle aber erfüllt von den schönen Eindrücken, die sie empfangen, dankbaren Herzens für die genossene Gastfreundschaft und stolz über die gelungene Versammlung, die wieder ein glänzender Beweis deutschen Gelehrtenfleißes und echter Begeisterung für die Schule gewesen und ihren Theilnehmern reichen geistigen Gewinn, neue Bekannte und Freunde und wertvollen Gedankenaustausch sowie Anregung zu neuen Arbeiten gebracht hatte.

Nachdem der Obmann dem Vortragenden unter dem Beifalle der Versammlung den besten Dank für den fesselnd gehaltenen und inhaltsreichen Bericht ausgesprochen, theilt er noch mit, dass die Functionen im Ausschusse folgendermaßen vertheilt wurden: Dir. Leopold Eysert, Obmann; Prof. Guido Ritter v. Alth, Obmannstellvertreter; Prof. Stanislaus Schüller, erster Schriftführer; Prof. Dr. Heinrich Höpflingen Ritter v. Bergendorf, zweiter Schriftführer; Prof. Dr. Paul Lieger, Cassier.

Dritter Vereinsabend.

(9. December 1899.)

Der Obmann eröffnet die Sitzung und begrüßt zunächst die Herren Hofrath Dr. Johann Huemer und die Landes-Schulinspectoren Dr. August Scheindler und Dr. Josef Loos.

Hierauf ertheilt er dem Prof. Dr. Karl Wotke das Wort zu dem von ihm angekündigten Vortrage:

„Herbart, Pestalozzi und ihre neuesten Kritiker (Natorp, Sallwürk, Willmann)".

Der Vortrag, welcher auf Seite 1 veröffentlicht ist, wird mit lebhaftem Beifalle aufgenommen und dem Vortragenden seitens des Obmannes der gebürende Dank ausgesprochen.

Der Obmann theilt hierauf mit, dass er über Beschluss des Ausschusses dem Herrn Hofrathe Dr. Karl Schenkl aus Anlass der ihm durch Verleihung des Ritterkreuzes des Leopolds-Ordens zutheil gewordenen Allerhöchsten Auszeichnung auf schriftlichem Wege die ehrerbietigsten und herzlichsten Glückwünsche des Vereines dargebracht, und verliest sodann unter lebhaftem Beifalle der Versammlung das vom 25. November datierte Dankschreiben des um die Wissenschaft und Schule hochverdienten Univ. Prof. und Hofrathes Dr. Schenkl.

Nachdem noch der Obmann den Beitritt mehrerer neuer Mitglieder bekanntgegeben, schließt er die Sitzung.

B. Sitzungsbericht des Vereines „Deutsche Mittelschule" in Prag.

(Mitgetheilt vom gewesenen Obmanne Anton Michalitschke.)

Hauptversammlung.

(28. October 1899.)

Der Obmann eröffnete die Sitzung mit einer herzlichen Begrüßung der zahlreich erschienenen Mitglieder und erstattete hierauf folgenden

Rechenschaftsbericht über das Vereinsjahr 1898/99:

„Ein Bericht über das abgelaufene Vereinsjahr 1898/99 muss wohl an erster Stelle eines Tages gedenken, der für länger hinaus als für die Zeit zwischen einem Auf- und einem Untergange der Sonne dem Alltagsleben in der ganzen Monarchie sein Gepräge gegeben. Es war der 2. December v. J., an dem es Österreichs Herrscher beschieden war, den 50. Jahrestag seiner Thronbesteigung zu feiern. Und wenn alle Kreise der Bevölkerung des weiten Reiches diesen Gedenktag festlich begiengen, so ist es wohl selbstverständlich, dass der Kreis, in dem unser Verein fußt, dessen Thätigkeit, dessen Lebensaufgaben hinausreichen in alle Kreise, die das Vaterland ausmachen, die es gestalten, und die es weiterführen auf dem Wege der Fortentwicklung, dessen Lebensaufgaben nicht am Augenblicke haften, sondern dahin gerichtet sind, auf der Vergangenheit fußend die Gegenwart voll erfassend der Zukunft das Gepräge zu geben — es ist selbstverständlich, dass auch dieser Kreis an der Feier eines solchen Tages den regsten Antheil nahm. Jeder, der im Leben steht, erkennt die Bedeutung eines Tages, an dem ein in Dienst und Pflicht — mögen diese welchen Namen immer haben — stehender Mensch auf eine fünfzigjährige Bethätigung auf dem Posten, auf den ihn das Leben gestellt, zurückblicken darf. Es ist wenigen beschieden. Wenn nun der von der Vorsehung so Ausgezeichnete auf so hohen Posten gestellt ist, so finden sich dann ganze

Völker in dem einen Ruhepunkte und bringen sich zu Bewusstsein, zu welcher Entfaltung sie die fünfzigjährige Thätigkeit des Einen geführt.

Wir alle haben im Kreise der uns anvertrauten Jugend den Tag als einen Festtag begangen, der in der Geschichte nicht oft wiederkehrt.

Der Verein selbst hat durch eine dreigliedrige Abordnung schon am Tage des Allerhöchsten Namensfestes im Jubiläumsjahre Sr. Excellenz dem Herrn Statthalter Grafen Coudenhove die Bitte unterbreitet, die ehrfurchtsvollsten Glückwünsche der Lehrerschaft an die Stufen des Thrones gelangen zu lassen.

Laut Zuschrift der k. k. Polizeidirection vom 5. December 1898 hat Se. Majestät die allerunterthänigsten Glückwünsche huldvoll entgegenzunehmen und anzuordnen geruht, dass dem Vereine der Allerhöchste Dank bekanntgegeben werde.

Zum immerwährenden Gedenken hat Se. Majestät Medaillen gestiftet, welche die zwischen 1848 und 1898 im Dienste des Staates Stehenden tragen dürfen; eine andere Medaille soll denjenigen auszeichnen, der sich in vierzigjähriger Pflichterfüllung in irgend einem Dienste bewährt hat. Aus den Durchführungsbestimmungen der Allerhöchsten Entschließung seitens des hohen k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht ergaben sich Consequenzen, welche die Angehörigen unseres Standes empfindlich treffen mussten, da sie von einer derartigen Allerhöchsten Auszeichnung nicht ausgeschlossen sein wollen.

In diesem Sinne fanden sich sämmtliche sieben Vereine der Monarchie zusammen und unterbreiteten dem hohen k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht folgende Petition, die auch eine die supplierenden Lehrer betreffende Angelegenheit enthält:

„Hohes k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht!

„Mit Allerhöchster Entschließung vom 18. August 1898 haben Se. k. und k. Apostolische Majestät aus Anlass des fünfzigjährigen Regierungsjubiläums eine Ehrenmedaille zu gründen geruht, die den Namen führen soll: ‚Ehrenmedaille für eine vierzigjährige treue Dienstzeit‘. Dieselbe ist nach den Allerhöchst bestätigten Statuten für eine ununterbrochene vierzigjährige treue und zufriedenstellende Verwendung in einem und demselben öffentlichen oder privaten Dienste zu ertheilen.

„In der Durchführung dieser Allerhöchsten Entschließung haben Se. Excellenz der Herr k. k. Minister für Cultus und Unterricht mit dem hohen Erlasse vom 24. October 1898, Z. 2363, bestimmt, dass bei Berechnung der vierzigjährigen Dienstzeit, welche den Anspruch auf die Ehrenmedaille begründet, die Vorschrift des § 1, Al. 2, des Pensionsgesetzes der Staats-Lehrpersonen vom 9. April 1870 (R. G. Bl. Nr. 47) nicht zu berücksichtigen sei.

„Durch diese vom hohen k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht erfolgte Bestimmung und Interpretation des Allerhöchsten Handschreibens vom 18. August 1898 fühlt sich das Lehrpersonal der Mittelschulen im Vergleiche mit den anderen Staats- und auch Privatbediensteten benachtheiligt.

„Für die Bediensteten anderer Kategorien, die erfahrungsgemäß früher zu einer Anstellung gelangen, ist es unschwer, eine vierzig-, ja fünfzigjährige ununterbrochene Dienstzeit zu erzielen.

„Für den Mittelschullehrer dagegen ist nach dem Wortlaute der be-

stehenden Gesetze eine fünfzigjährige Dienstzeit von vornherein vollständig ausgeschlossen. Es kann also nach der angeführten Auslegung der Allerhöchsten Stiftung ein der höchsten Intelligenz angehöriger Stand die Zuerkennung der Medaille für fünfzigjährige Dienstzeit überhaupt nicht erlangen. Denn selbst wenn er wie der gleichfalls akademisch gebildete Jurist mit dem 23. Lebensjahre den Staatsdienst antreten könnte — früher ist es ja unter den denkbar günstigsten Verhältnissen den Gesetzen nach unmöglich —, so zieht ihm in der Dienstzeit jenes Gesetz die Grenze, das ihn zwingt, mit dem erreichten siebzigsten Lebensjahre in den Ruhestand zu treten.

„Aber auch die vierzigjährige Dienstzeit ist dem Lehrer der höheren Schulen infolge aller zusammenwirkenden Umstände in der Regel versagt. Das vierjährige Hochschulstudium, die auch in günstigen Fällen ein bis zwei Jahre erfordernde schriftliche Hausarbeit und specielle Vorbereitung zur Staatsprüfung für das Lehramt, das Probejahr und in den meisten Fällen das Militärdienstjahr, die beide wohl dem Juristen, aber nie dem Aspiranten des Mittelschullehramtes in die Dienstzeit eingerechnet werden, ermöglichen es dem letzteren unter den allergünstigsten Verhältnissen erst acht Jahre nach der Maturitätsprüfung, also mit 26 Jahren, — vier Jahre später als der College von der juridischen Facultät — das erste einrechenbare Jahr des Staatsdienstes anzutreten.

„Dabei sind thatsächliche Zeitverhältnisse gar nicht in Betracht gezogen, infolge deren eine große Zahl von Mittelschullehrern nach Erfüllung aller Vorbedingungen lange Zeit gar keine Verwendung fand, die ihnen in die Dienstzeit eingerechnet würde.

„Wenn das Gesetz vom 9. April 1870 über die Pensionsbehandlung des Lehrpersonales der vom Staate erhaltenen Lehranstalten (R. G. Bl. Nr. 47) und in Ergänzung dessen das Gesetz vom 20. Juni 1881 (R. G. Bl. Nr. 70) bestimmt, dass die an den Staatslehranstalten zugebrachte Zeit in der Weise zu berechnen sei, dass je drei in dieser Dienstleistung vollständig zurückgelegte Jahre für vier gezählt werden, so war gewiss die Intention des Gesetzgebers dahin gerichtet, dass bei Lehrpersonen an den Mittelschulen die für eine vollständige Pensionsbemessung maßgebende Dienstzeit von dreißig Jahren äquivalent sei einer vierzigjährigen Dienstzeit der Angehörigen anderer Diensteskategorien.

„Diese Auffassung ist begründet in dem gegen andere Diensteskategorien hinausgeschobenen Zeitpunkte des Dienstantrittes, sie ist aber anderseits auch geleitet von der Erkenntnis, dass es bei der Schwere des Berufes, der an die Gesundheit des Körpers und des Geistes die höchsten Anforderungen stellt und jene sehr früh untergräbt, den Angehörigen des Lehrstandes nur in äußerst seltenen Ausnahmsfällen beschieden sein kann, eine vierzigjährige Dienstzeit zu erleben. Der Mittelschullehrer muss sich unter die vom Glücke besonders Begünstigten zählen, wenn es ihm bei der in den Zeitverhältnissen gelegenen, unablässigen Steigerung der Anforderungen, welche an seine physische, geistige und moralische Kraft gestellt werden, gelingt, eine dreißigjährige zufriedenstellende Dienstleistung zu erlangen

„Auf eine dreißigjährige Dienstzeit in ‚definitiver' Anstellung werden auch von diesen nur eine beschränkte Anzahl hinweisen können. Wenn auch nach einer langen Reihe von Jahren in neuester Zeit sich wieder

Fälle ergeben, in denen Angehörige der einen oder der anderen Fachgruppe vor dem dreißigsten Lebensjahre eine ‚definitive Stelle' erlangen, so hat doch die große Mehrzahl beim Antritte des Definitivums das dreißigste Lebensjahr — oft sehr bedeutend, ohne eigene Schuld — überschritten. Vorangegangen ist zumeist eine lange Supplentendienstzeit, während welcher der in Verwendung Stehende — trotzdem er alle Bedingungen erfüllt hat — wiederholt vor der Frage stand, ob und wo er in nächster Zeit eine Verwendung finden werde, eine Lage, in die sein Studiengenosse von der juridischen Facultät nie mehr gekommen, sobald dieser zu prakticieren begonnen. Oft folgt dann eine Dienstzeit als ‚provisorischer Lehrer', eine Verwendung, die sich in den rechtlichen Verhältnissen in nichts als durch den Bezug erhöhter Gebüren von der Stellung des Supplenten unterscheidet. Das alles hat der Mittelschullehrer mit Aufbietung der größten moralischen Kraft zu tragen, nachdem er sich jahrelang dem mühevollen Studium gewidmet, nachdem er alle materiellen Rücksichten beiseite setzend in seinem idealen Streben einer weiteren wissenschaftlichen Ausbildung und Bethätigung Jahre geopfert, nachdem er sich der Ausübung seines Berufes hingegeben, der ihm nicht nur die Erziehung der höheren Stände, sondern auch unablässiges Studium in seinen Fachgebieten zur Pflicht macht. Dazu ist ein großer Vorrath moralischer Kraft nöthig; jene Verhältnisse, durch die er sich hindurchgerungen, durften sie nicht aufzehren, da er nur aus ihr die physische Kraft zu schöpfen vermag, welche der Dienst unaufhörlich von dem älteren wie vom jungen Lehrer fordert.

„Wenn nun der Lehrer auf eine dreißigjährige definitive Dienstzeit zurückblicken kann, so weiß er sich wohl von der Vorsehung begünstigt; er kann auch zufrieden die beiden Summen aus dem, was er erstrebt, und dem, was er vollbracht, vergleichen, wenn ihm jenes beschieden war.

„Doch in Rücksicht auf das Ansehen seines Standes kann er nicht stillschweigend verzichten auf sichtbare Zeichen der Würdigung seines Berufes, der unbestritten der schwersten einer ist.

„In der Medaille, welche Se. k. und k. Apostolische Majestät als Zeichen der Erinnerung an das dem Fortschritte und dem Wohle seiner Völker gewidmete halbe Jahrhundert demjenigen verleiht, der jahrelang pflichttreu auf dem Platze gestanden, auf den ihn sein Beruf gestellt, sieht der Mittelschullehrer eine Anerkennung für die Person sowohl, wie auch eine Ehrung des ganzen Standes von Allerhöchster Stelle. Je höher der Lehrer die Pflichten und die Aufgaben seines Berufes anschlägt, desto mehr muss ihm daran gelegen sein, nicht zurückgesetzt zu scheinen vor Angehörigen anderer Berufszweige, die zum mindesten nicht mehr bedeuten im Leben des Staates als der seine.

„Eine derartige Zurücksetzung muss aber der Lehrer auch in dem Umstande sehen, dass den supplierenden Lehrern an Mittelschulen, die die Lehrbefähigung erlangt und die Probedienstzeit geleistet haben, die Jubiläumserinnerungsmedaille nicht zuerkannt wurde, während der kaum eingetretene Praktikant irgend eines anderen Zweiges des Staatsdienstes sich mit dem Zeichen der Erinnerung an das Allerhöchste Regierungsjubiläum schmücken darf.

„Die Empfindung der Benachtheiligung der Lehrpersonen hinsichtlich der Zuerkennung der Zeichen der Erinnerung an das Allerhöchste Re-

gierungsjubiläum Sr. k. und k. Apostolischen Majestät drängt die ehrfurchtsvollst unterzeichneten Vertreter des ,*Ústředni spolek českých professoru*', der Vereine ,Deutsche Mittelschule' in Prag, ,Mittelschule' in Wien, ,Realschule' in Wien, ,Mittelschule' in Linz und ,Mittelschule' in Czernowitz, die ergebenste Bitte zu unterbreiten:

„Ein hohes k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht wolle den § 3 der durch das Allerhöchste Handschreiben vom 18. August 1898 bestätigten Statuten betreffend die Zuerkennung der Ehrenmedaille im Einklange mit der Bestimmung des Gesetzes vom 20. Juni 1881 (R. G. Bl. Nr. 70) dahin interpretieren, dass die ,Ehrenmedaille für eine vierzigjährige treue Dienstzeit' bei dem Lehrpersonale an Mittelschulen, Lehrerbildungsanstalten und Gewerbeschulen solchen Personen ertheilt wird, welche nach erlangter vollständiger Lehrbefähigung eine ununterbrochene dreißigjährige definitive, treue, zufriedenstellende Dienstzeit mit vorangegangenem Probejahre oder vorangegangenen Supplentenjahren in ihrem Berufe nachweisen können. Ein hohes k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht wolle ferner den supplierenden Lehrern, welche die volle Qualification für definitive Anstellung besitzen, die Erinnerungsmedaille zuerkennen."

Für das eben abgelaufene Vereinsjahr setzte sich nach den Wahlen der Hauptversammlungen vom 26. October und vom 16. November 1898 der Ausschuss des Vereines aus folgenden Herren zusammen: Obmann Anton Michalitschke, Stellvertreter Moriz Strach, Cassier Josef Quaißer, ferner Dr. Josef Bittner, K. Koeppner, Edmund Löffler, Dr. Anton Schlosser, Dr. Hans Tschinkel, Dir. K. Wihlidal. Zu Revisoren waren die Proff. Bardachzi und Strobl gewählt worden.

Vollversammlungen hielt der Verein im abgelaufenen Jahre nur fünf ab. Als Vortragende traten auf die Herren Dr. Siegfried Reiter, Regierungsrath Dir. Dr. L. Chevalier, an dessen von zahlreichen Gästen besuchten Vortrag sich ein geselliges Beisammensein schloss, K. Koeppner, Dr. Anton Schlosser und Univ. Prof. Dr. Josef Neuwirth. Alle die genannten Herren haben sich den Verein für ihre geistvollen Darbietungen zu Dank verpflichtet.

Umso reger gestaltete sich die Thätigkeit des Vereines in der Behandlung von Standesfragen; und hierin sind Erfolge zu verzeichnen, deren Nachwirkung erst zur Entfaltung kommen wird, wenn man auch weiterhin in gleichem Sinne vorgeht. Jede Frage fand sämmtliche Vereine der Monarchie geeint im Standesbewusstsein und in der Erkenntnis dessen, was noth thut, aber auch was als erreichbar erstrebt werden kann. Dabei hat sich die Leitung des Wiener Vereines als Führerin erwiesen, welche für die Anregungen der einzelnen Schwestervereine die gesammte Vertretung der Staatslehrerschaft zu gewinnen wusste und diese zu geeintem Vorgehen um sich scharte.

Für die stete Wahrung der gemeinsamen Interessen des Standes und die ungestörte Einigkeit unter den sieben österreichischen Vereinen in den gemeinsamen Bestrebungen gebürt dem bisherigen Obmanne des Wiener Vereines, Dir. Peter Maresch in Pola, Dank und Anerkennung von unserer Seite, der es in unverdrossener Thätigkeit dahin brachte, dass jeder Kundgebung die Einmüthigkeit unter den Vertretungen des Standes Gewicht verlieh.

Als Folge der Gehaltsregulierungsgesetze ergab sich für die Vereine die Aufgabe, die Wahrung der Interessen der Berufsgenossen, wie sie im Sinne des Gesetzgebers lagen, in der Durchführung des Gesetzes zu erstreben.

Nachdem nun die Anrechnung der Supplentendienstzeit und die danach geregelte Zuerkennung der Quinquennalzulagen von der hohen Unterrichtsverwaltung ausgesprochen war, erachteten es die Leitungen der Vereine als ihre Pflicht, der obersten Behörde gegenüber, die in liberalster Weise in der Anrechnung der Dienstzeit so weit gegangen ist, als es das Gesetz überhaupt gestattet, den Dank der gesammten Staatslehrerschaft in geziemender Art zum Ausdrucke zu bringen. Am 29. April d. J. wurde denn auch die Abordnung sämmtlicher sieben österreichischen Vereine, bestehend aus den Obmännern Maresch (Wien, mit dem Mandate von Czernowitz), Gaubatz (Wien), Starý (Prag, mit dem Mandate von Galizien), Michalitschke (Prag) und Lehner (Linz), von Sr. Excellenz dem Herrn Unterrichtsminister Grafen Bylandt-Rheidt empfangen. Die Abordnung übermittelte Sr. Excellenz den Dank für die milde Praxis in Anwendung des § 10 des Gehaltsregulierungsgesetzes sowie für die nicht wenigen Mitgliedern des Mittelschullehrstandes zutheil gewordenen Allerhöchsten Auszeichnungen. Der Herr Minister fand in der Kundgebung mit Genugthuung den Ausdruck der Überzeugung seitens der Lehrerschaft, dass die Unterrichtsverwaltung sich bemüht habe, deren gerechten Wünschen entgegenzukommen und deren Stellung nicht nur nach innen, sondern auch nach außen zu heben. Er versicherte, das Ministerium werde auch weiterhin, soweit es die Mittel im Ressort erlauben, im selben Sinne wirken. Se. Excellenz war sichtlich erfreut, dass man im weiten Kreise der Lehrerschaft der obersten Behörde gegenüber verständnisvoll Dank wisse, dass sie manche Auszeichnung für den Schulmann erreichbar gemacht, von der er bisher ausgeschlossen war.

Ebenso fand die Deputation bei dem damaligen Sectionschef, Sr. Excellenz Dr. Wilhelm R. v. Hartel, dem derzeitigen Leiter des Ministeriums für Cultus und Unterricht, wie auch bei dem Herrn Hofrathe Dr. Johann Huemer die freundlichste Aufnahme. In der Erwiderung der Dankesworte durfte sie sich überzeugt fühlen, dass die oberste Stelle im Unterrichtswesen die Bestrebungen der Lehrerschaft in Fragen des Dienstes wie des Standes anerkenne und ihnen entgegenzukommen suche, soweit es bestehende Gesetze und die Verhältnisse im Staatshaushalte nur irgendwie gestatten.

Se. Excellenz R. v. Hartel betonte hiebei in besonders ehrender Weise die Stellung und die Aufgaben der Mittelschulvereine für die Fortentwicklung des Schulwesens. Gerade diese seien der Ort, von wo aus, auf fachmännischer Erfahrung im Leben der Schule fußend, Anregungen und Gutachten über Einführungen ausgehen sollen.

Am 13. Mai sprach eine Abordnung der beiden Prager Vereine, und zwar die Herren Directoren Starý und Bilý, von unserer Seite die Proff. Michalitschke und Strach, bei dem Vicepräsidenten des Landesschulrathes Herrn Hofrathe Zabusch und bei dem Herrn Hofrathe R. Riedl sowie bei den beiderseitigen Herren Landes-Schulinspectoren vor, um auch hier dem Danke für das verständnisvolle Entgegenkommen Ausdruck zu geben und dem Berichte über die Audienzen in Wien mancherlei Bitten

und Wünsche der Lehrerschaft, wie dies bereits in Wien geschehen war, anzuschließen. Auch hier gewannen die Abgeordneten die Überzeugung, dass das Streben der Unterrichtsverwaltung dahin gerichtet sei, die Stellung des Lehrers, des einzelnen wie die der Gesammtheit, so zu gestalten, dass er überzeugt sei, in der Erfüllung seiner schweren Berufspflichten auf entgegenkommendes Vertrauen bauen zu dürfen.

Es wird gewiss niemand den Umstand unterschätzen, dass nun auch Angehörige unseres Standes in einer Weise ausgezeichnet wurden, die bisher nicht üblich war.

Unser Verein durfte der freudigsten Theilnahme und den aufrichtigsten Glückwünschen Ausdruck geben, als zwei hochverehrten und verdienstvollen Schulmännern, den Herren Dr. Johann Huemer und P. R. Chr. Riedl, durch die Verleihung des Titels und Charakters eines Hofrathes die Allerhöchste Auszeichnung zutheil wurde, in welcher der Verein nebst der Anerkennung des Wirkens der genannten Herren eine Ehrung des Standes sehen konnte.

Und in neuester Zeit begrüßte ja jeder von uns mit Freude und Genugthuung die Allerhöchste Berufung des Trägers eines im praktischen Schulwesen wie in der Gelehrtenwelt hochklingenden Namens zur Leitung des Ministeriums für Cultus und Unterricht. Am 3. October übermittelte denn auch unser Verein Sr. Excellenz dem Herrn Sectionschef Wilhelm R. v. Hartel, der dem vom Vereine vertretenen Stande angehört, anlässlich dieser Berufung die ehrfurchtsvollsten Glückwünsche. Am 4. October langte bereits der in den freundlichsten Worten ausgedrückte Dank Sr. Excellenz ein, den ich hiemit zur Kenntnis zu nehmen bitte.

Es sei hier auch des Festtages gedacht, des 28. Mai d. J., an dem Se. Excellenz seinen 60. Geburtstag feierte und unter den Glückwünschen der weitesten Kreise der Intelligenz auf eine reiche Thätigkeit als Hochschullehrer sowohl wie auch als Führer in der Entwicklung des modernen Schulwesens überhaupt zurückblicken konnte. Es ist selbstverständlich, dass auch unser Verein in der Reihe derer auftrat, die mit den Glückwünschen die Hoffnung aussprachen, Se. Excellenz möge noch lange für das weitere Gedeihen des Schulwesens wie bisher wirken.

Eine Reihe anderer Auszeichnungen Angehöriger unseres Standes und Mitglieder unseres Vereines durch die Allerhöchste Gnade Sr. Majestät des Kaisers gab dem Vereine Gelegenheit, seiner Freude Ausdruck zu verleihen, sooft einem Standesgenossen eine Anerkennung seines redlichen Strebens zutheil geworden, in dem wir uns ja alle vereinen.

So durften wir den Herrn Landes-Schulinspector W. Klouček als Ritter des Ordens der eisernen Krone beglückwünschen. Den Glückwünschen gesellte sich eine Empfindung freudiger Genugthuung hinzu, als ein activer Gymnasialdirector, ein gründendes Mitglied unseres Vereines, Herr Regierungsrath Dir. Dr. J. K. Hackspiel, mit dem Orden der eisernen Krone ausgezeichnet wurde. Wir waren eben bisher nicht gewohnt, einen Angehörigen des Mittelschullehrstandes in solcher Weise ausgezeichnet zu sehen. Es drückte denn auch eine Abordnung des Ausschusses (Dr. Bittner, Löffler und Michalitschke) am 15. April l. J. dem von Sr. Majestät so Ausgezeichneten die freudige Theilnahme an

diesem Ereignisse aus, das ja überdies einen Begründer und ein hochverdientes Mitglied unseres Vereines betraf; zu der freudigen Theilnahme gesellte sich allerdings das Bedauern über den bevorstehenden Verlust des treuen, opferwilligen Mitgliedes.

Allerhöchste Auszeichnungen gaben ferner Anlass, die aufrichtigsten Glückwünsche des Vereines zu übermitteln den Mitgliedern Herrn Regierungsrath Seewald, Schubert, Dir. Salzer, Bezirks-Schulinspector, jetzigen Dir. Em. Reinisch und Schulrath Neubauer.

Eine andere Rangserhöhung brachte den Verein um ein treues, reges Mitglied. Herr Landes-Schulinspector Wihlidal wurde uns mit Beginn des laufenden Jahres entführt. Doch erklärt er in seiner Erwiderung auf die Glückwünsche, dass der Verein auch fernerhin auf ihn als aufrichtigen Freund und auch als Förderer seiner Bestrebungen und Ziele jederzeit rechnen könne.

In der Reihe derer, die ihre ergebensten Glückwünsche einem Schulmanne ausdrückten, der sich in langer, aufopfernder Dienstzeit auch als Mann treudeutscher Gesinnung bewährt, erschien der Verein im December v. J., als Herr Hofrath Berger sein vierzigjähriges Dienstjubiläum begieng. In seinen Dankesworten kann der Verein den Beweis der Sympathien sehen, die der Jubilar ihm entgegenbringt.

Wenn die Vertretungen der Vereine sich verpflichtet fühlten und auch berechtigt fanden, dem Danke der Lehrerschaft für das Erreichte Ausdruck zu geben, so haben sie es anderseits nicht unterlassen, auf manche Lücke des neuen Gesetzes, auf manche Härten, welche dieses nicht behoben oder welche sich aus den thatsächlichen Verhältnissen bei einer großen Anzahl einzelner Mitglieder der Lehrerschaft ergeben, sowie auf manche Wünsche, deren Erfüllung gewiss eine Besserung der Gesammtverhältnisse des Standes herbeiführen müsste, hinzuweisen.

So manche dieser Fragen sind erst aufgerollt, darüber zu sprechen und zu berathen wird eine Aufgabe der kommenden Vereinsleitungen sein. Es wird dies zunächst die Lage derjenigen Lehrer betreffen, die zehn und mehr Jahre suppliert haben. Es verkennt niemand den sehr großen Nachtheil, der diesen Collegen aus dem Wortlaute des § 10 des Regulierungsgesetzes erwächst. Die Unterrichtsverwaltung ist aber bestrebt, in einzelnen Fällen auf anderem Wege einen annähernden Ausgleich anzubahnen. Überdies lassen sich im Sinne des Gehaltsgesetzes Mittel finden, den betroffenen Lehrpersonen einen anderweitigen Ersatz zu bieten. Auch diese Action ist bereits von den Vereinen in Angriff genommen; es bleibt nur dem kommenden Ausschusse die Aufgabe, in dieser Richtung weiter vorzugehen.

Eine weitere Lücke des neuen Gesetzes trifft in ihren Folgen schwer die Lehrpersonen, die vor ihrer definitiven Anstellung mit voller Approbation als Assistenten an Hochschulen jahrelang thätig waren, denen diese Dienstzeit gar nicht eingerechnet wird, weil das neue Gesetz neben den Supplenten die mit dem Gesetze vom 30. December 1896 ihnen in anderer Weise gleichgestellten Hochschulassistenten nicht ausdrücklich einbezogen hat. In dieser Frage gieng von uns aus eine Denkschrift an die Professorencollegien der Hochschulen. Diesem Schritte schlossen sich ebenfalls sämmtliche Vereine an. Die von uns verfasste Eingabe hat folgenden Wortlaut:

Hochlöbliches Rectorat
der k. k. deutschen Universität (technischen Hochschule) in Prag.

Der in tiefster Ergebenheit Unterzeichnete erlaubt sich im Namen des Vereines „Deutsche Mittelschule" in Prag einem hochlöblichen Rectorate einige Consequenzen aus dem Wortlaute der Gesetze über die Gehaltsregulierung für die Staatslehrpersonen, insofern diese zuvor als Assistenten an einer Hochschule gedient haben, zur geneigten Kenntnisnahme zu unterbreiten und daran im Namen all der gewesenen Hochschulassistenten die ergebene Bitte zu schließen, ein hochlöbliches Rectorat wolle die Frage einer geneigten Erwägung unterziehen, ob es nicht möglich wäre, durch gemeinsames Vorgehen mit den anderen Hochschulen von der hohen Regierung oder von der Legislative eine Novelle zu dem Gesetze zu erwirken, welche die für jeden offen zutage liegende Lücke in dem Gesetze beseitigt und einen Wortlaut herstellt, der gewiss dem Sinne des Gesetzgebers entsprechen würde.

Das hohe k. k. Ministerium ffir Cultus und Unterricht hat gemäß § 10 des Gesetzes vom 19. September 1898 (R. G. Bl. Nr. 173) von den vor Erlangung einer definitiven Lehrstelle zugebrachten Supplentendienstjahren zur Feststellung der Bezüge hinsichtlich der Quinquennalzulagen eine Dienstzeit bis zu drei Jahren eingerechnet.

Jene Staatslehrpersonen aber, die vor Erlangung der Lehrstelle an Mittelschulen als Assistenten an Hochschulen thätig waren, sind der Wohlthat des Gesetzes nicht theilhaftig geworden, durch welches wenigstens ein Theil der in voller Lehrverpflichtung zugebrachten Jahre als nicht verloren betrachtet werden muss.

Die Verhältnisse haben es mit sich gebracht, dass manche Candidaten des Lehramtes an Mittelschulen mit voller Approbation und zurückgelegtem Probedienstjahre mehrere Jahre als Assistenten an Hochschulen thätig waren und dann erst eine Anstellung im Mittelschullehramte erlangen konnten, aber auch annehmen mussten, da sie nicht in der Lage waren, das Lehramt an der Hochschule als Ziel zu verfolgen.

Haben einerseits diese Assistenten die gleiche Qualification aufzuweisen wie die vollapprobierten Supplenten, so ist anderseits jedermann überzeugt, dass die Dienst- und Arbeitsleistung des Inhabers einer systemisierten Assistentenstelle keinesfalls von minderem Werte sei als diejenige eines Mittelschulsupplenten. Abgesehen von der wissenschaftlichen Thätigkeit, zu der der vollqualificierte Assistent ungleich mehr veranlasst ist als der Supplent, ist auch die effective äußere Dienstleistung in der Regel mit mehr Zeitaufwand verbunden als die des Supplenten.

Die Stellung des Assistenten bringt es aber auch mit sich, dass dieser sich als Lehrer nicht minder zu bethätigen hat (Vertretung, Repetitorien. constructive Übungen u. dgl.).

Es ist somit eine offenkundige Lücke in dem Gesetze, wenn es neben den Supplenten nicht die gleich qualificierten Assistenten der Hochschulen nennt.

Es liegt aber auch ein Widerspruch darin gegen das Gesetz vom 31. December 1896 (R. G. Bl. 1897, III. Stück Nr. 8), mit welchem nach langen Kämpfen das gleiche Recht der entsprechend qualificierten Assistenten

mit den Supplenten anerkannt ist, indem die nach Erfüllung entsprechender Vorbedingungen zugebrachten Assistentenjahre ebenso in die Dienstzeit einzurechnen seien wie die Supplentendienstjahre. Das damalige Gesetz erkennt die Gleichwertigkeit, räumt den Assistenten den Charakter von Staatsbeamten ein, das neue setzt die Assistenten weit zurück und schädigt Männer, die sich im Dienste des Staates und der Wissenschaft bethätigt haben.

Thatsächlich hat das hohe k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht alle Gesuche gewesener Hochschulassistenten um gleiche Anrechnung der Assistentenjahre für die Feststellung der Quinquennien, wie sie bei Supplentenjahren gehandhabt wird, nur aus dem Grunde abschlägig beschieden, weil der Wortlaut des Gesetzes die Hochschulassistenten übergeht.

In weiterer Folge kann der Angehörige des Lehrstandes nach dem Wortlaute der beiden Gesetze von 1896 und von 1898 gegen Angehörige anderer Diensteskategorien zurückgesetzt und geschädigt erscheinen. In diesen wird nicht unterschieden zwischen Anrechnung der Dienstjahre für die Pensionierung und derjenigen für den Anfall der Quinquennalzulagen, oder es ist doch eine derartige Unterscheidung nicht im entferntesten von solcher Bedeutung wie für die Staatslehrperson, für welche die Zuerkennung der Quinquennalzulagen im allgemeinen die einzig mögliche Form des Avancements bedeutet. Und doch hat unstreitig der die höchste akademische Bildung dem Staatsdienste zur Verfügung Stellende nicht geringeren Anspruch auf das Vorrücken in höhere Gehaltsclassen als Angehörige anderer Diensteskategorien.

Dem nach absolvierter Assistentendienstzeit unmittelbar in irgend einen Staatsdienst Übertretenden werden nach dem citierten Gesetze die Assistentenjahre als Beamtendienstjahre gerechnet. Das Gesetz meint offenbar, dass die Jahre so zu rechnen seien, als hätte sie der Betreffende in dem folgenden Staatsdienste zugebracht. Nur für die Lehrperson wird durch den Wortlaut des neu hinzu gekommenen, das erste nicht aufhebenden Gesetzes und durch die Handhabung desselben die Anrechnung eine andere. Dieser werden jene Dienstjahre nur im Nothfalle für die Pensionierung eingerechnet, nachdem sie für das Anwachsen der Bezüge, also auch für die absolute Höhe des Pensionsbezuges verloren gegangen sind.

Es liegt gewiss im Interesse der Hochschulen und deren einzelnen Lehrkanzeln — nicht nur in demjenigen der betroffenen Lehrpersonen —, wenn durch Beseitigung der Lücke des einen Gesetzes und des Widerspruches beider Gesetze dem Streben nach wissenschaftlicher Weiterbildung und Bethätigung an der Hochschule auch im Ausblicke auf die materielle Stellung in der Zukunft die Fesseln genommen werden, die sich bei allem Idealismus der Strebenden doch geltend machen können und vielleicht gerade die Tüchtigen dorthin drängen, wo sie eine derartige für immer nachwirkende Strafe für ihr bestes Thun nicht erwartet.

Der Hochschule selbst kann es gewiss nicht gleichgiltig sein, wenn jene ihrer Assistenten, die den Lehrberuf erwählt haben und doch in vielen Fällen in dem Sinne weiterwirken, den sie an der Hochschule zu dem ihrigen gemacht haben, allen anderen Berufsgenossen, die ihrer Verwendung allein wegen in keiner Weise über ihnen stehen, hintangesetzt werden.

Die gewesenen Assistenten wissen, dass es nur einer Anregung seitens der Hochschulen bedarf, die ungerechtfertigte Schädigung ihrer materiellen Stellung zu beheben. In den Intentionen der hohen Unterrichtsverwaltung liegt eine derartige Schädigung der persönlichen Interessen und der wissenschaftlichen Bestrebungen der Candidaten des Lehramtes durchaus nicht. Es erübrigt nur die den thatsächlichen Verhältnissen Rechnung tragende juristische Fassung des Gesetzes. Durch eine derartige Richtigstellung des Wortlautes wird auch das Ärar in keiner erwähnenswerten Weise belastet, da im ganzen Reiche die Zahl der zu berücksichtigenden Lehrpersonen eine geringe ist, während für jede einzelne Person die Anrechnung von hoher Bedeutung ist.

Die in Betracht Kommenden geben sich aber auch der zuversichtlichen Hoffnung hin, dass das hochlöbliche Professorencollegium alles aufbieten werde, allen jenen, welche nach erlangter voller Approbation (Lehrbefähigung, Doctorat, Diplomprüfungen) eine systemisierte (erste) Assistentenstelle zur Zufriedenheit versehen haben, die Gleichstellung mit den Supplenten zu erwirken, damit die gewesenen und kommenden Assistenten nicht gestraft seien für eine Thätigkeit, die nicht minder ihren Mann verlangt wie die des Supplenten.

Im Namen des Ausschusses des Vereines „Deutsche Mittelschule" in Prag.

Prag, am 26. Mai 1899.

Anton Michalitschke,
derzeit Obmann.

Die Frage wurde auch sehr eingehend von den Hochschulen behandelt und mit motivierten Anträgen dem hohen Ministerium unterbreitet, so dass auch hier eine Abhilfe zu erhoffen ist.

Weiter ist ein gemeinsames Vorgehen angebahnt in der Angelegenheit der Collegen an Lehrerbildungsanstalten, für die bisher eine Anrechnung der Supplentendienstzeit nicht ausgesprochen ist. Der kommende Ausschuss findet bereits die Vorarbeiten, die er zu verwerten hat.

Über die Erfolge dieser Bestrebungen, wie so mancher anderen, in denen bereits manche Schritte unternommen sind (Reisestipendien nach Paris 1900, Honorierung der Programmaufsätze, Rangsclassen u. s. w.) werden Sie wohl in nächster Zeit urtheilen können.

Überdies wird der mit Zustimmung sämmtlicher deutschen Vereine für das Jahr 1900 aufgeschobene Mittelschultag eine Reihe der wichtigsten Fragen in Verhandlung ziehen. Sache der einzelnen Vereine wird es nun sein, Material zu beschaffen und durch ihre Sprecher ihren Standpunkt zu vertreten.

Im Rückblicke auf das abgelaufene Vereinsjahr fühlt sich der Ausschuss verpflichtet, Dank zu sagen allen jenen, die dem Vereine in irgend einer Weise fördernd zur Seite standen. Wie bisher erfreute sich der Verein auch heuer der Gastfreundschaft der Direction des Prag-Altstädter Staatsgymnasiums, indem das Professorenzimmer für die Abhaltung der Ausschusssitzungen mit Genehmigung des hochlöblichen k. k. Landesschulrathes und des Herrn Regierungsrathes Dir. Dr. J. K. Hackspiel zur Verfügung stand. Die Direction des „Deutschen Casino" hat auch heuer wieder in dankenswertester Bereitwilligkeit das Ver-

sammlungslocal beigestellt. Die Redactionen der „Bohemia" und des „Prager Tagblattes" haben stets den Vereinsnachrichten bereitwilligst Aufnahme gewährt.

Den deutschen Kindergartenverein in Karolinenthal und in Kgl. Weinberge unterstützte der Verein auch heuer, sowie den „Verein zur Unterstützung der Witwen und Waisen der Mittelschulprofessoren der österreichisch-ungarischen Monarchie mit dem Sitze in Prag".

An Mitgliedern zählt der Verein mit Schluss des Vereinsjahres 160.

Das schön ausgestattete Vereinsorgan bewährte sich auch heuer als Sammelplatz reger und anregender Geistesarbeit. Für die zweckentsprechende Leitung gebürt der Chefredaction in Wien uneingeschränkter Dank. Ihr steter Wunsch ist es, die Zeitschrift zu einem Organe auszugestalten, durch das jeder von uns gerne spricht und gerne hört. Wenn dies jeder beachtet, dann wird es im Gedankenaustausche in Beruf und Leben stehender Männer selbst wachsen und mit ihm die Sache, die es vertritt.

Über den Betrieb der Jugendspiele, den der Verein unter seine Aufgaben aufgenommen hat, berichtet der Jugendspielausschuss. Es soll nur hier ausdrücklich ausgesprochen werden, dass die vorhandenen Mittel, über die der Ausschuss für die Jugendspiele verfügt, jederzeit Eigenthum des Vereines „Deutsche Mittelschule" sind und nur diesem das Verfügungsrecht darüber zusteht.

Der abtretende Ausschuss darf sich nun wohl der Hoffnung hingeben, dass seine Bemühungen als die redlichsten erkannt werden, dass die Mitglieder des Vereines ihm das Zeugnis nicht versagen werden, dass er das ihm vertrauensvoll übertragene Mandat nach Kräften vertreten hat. Das in den Wahlen ausgedrückte Vertrauen hat ihn getragen, seine Aufgabe ist nun erfüllt, wenn er sieht, dass sich niemand enttäuscht fühlt, und dass die Beweise einer zielbewussten Thätigkeit dem Vereine die bisherigen Anhänger erhalten und immer neue gewinnen. Im Zusammenhalten aller und im Anschlusse immer weiterer Kreise erst können die Bestrebungen durchgreifende und nachhaltige Erfolge erzielen.

Mit dem Wunsche, dass dies dem Vereine beschieden sei, dass er weiter erstarke und im Interesse des Berufes sowohl wie des Standes Nachhaltiges erwirke, legt der Ausschuss das Mandat in Ihre Hände, meine Herren, zurück."

Nachdem die Versammlung den Bericht mit Zustimmung zur Kenntnis genommen hatte, ergriff Prof. J. Quaißer das Wort zur Erstattung folgenden

Casseberichtes über das Vereinsjahr 1898/99:

A. Einnahmen:

1. Cassestand am Schlusse des Vereinsjahres 1897/98	207	fl. 17	kr.
2. Eingezahlte Rückstände	84	„ —	„
3. Mitgliedsbeiträge pro 1898/99	220	„ —	„
4. Zinsen von der Sparcasse	6	„ 17	„
Zusammen	517	fl. 34	kr.

B. Ausgaben:

1. Zeitschrift „Österreichische Mittelschule"	175	fl. 60	kr.
2. Drucksachen	13	„ 80	„
Fürtrag	189	fl. 40	kr.

	Übertrag .	189 fl.	40 kr.	
3. Beiträge		16 „	— „	
4. Neujahrsgelder und Entlohnungen		13 „	50 „	
5. Versendung der Zeitschrift		16 „	— „	
6. Dem Obmanne für Auslagen zu Vereinszwecken		42 „	50 „	
7. Dem Cassier für Auslagen zu Vereinszwecken		14 „	80 „	
	Zusammen .	292 fl.	20 kr.	

C. Vermögensstand:

Einnahmen	517 fl.	34 kr.
Ausgaben	292 „	20 „
Cassestand am Schlusse des Vereinsjahres 1898/99	225 fl.	14 kr.

Jos. Quaißer,
derzeit Cassier.

Hierauf erstattete der Obmann als Obmann des Jugendspiel-Ausschusses den

Thätigkeitsbericht des Jugendspielausschusses des Vereines „Deutsche Mittelschule" in Prag für das Jahr 1898/99:

„Der Ausschuss, der sich der Aufgabe unterzogen hatte, den Jugendspielbetrieb für die deutschen Anstalten am rechten Moldauufer in zweckentsprechender Weise fortzuführen, war im abgelaufenen Jahre zusammengesetzt aus folgenden Herren: vom Gymnasium Prag-Altstadt Gottwald und Michalitschke, vom Gymnasium Prag-Graben Wiethe, vom Gymnasium Prag-Stephansgasse Kotyka und Lössl, von der I. Staatsrealschule Fischer und von der III. Staatsrealschule Dr. Prodnigg. Als Leiter der Spiele für die Zöglinge des Staatsgymnasiums Prag-Graben und der III. Staatsrealschule war entsendet Turnlehrer Schantin.

„Auch im abgelaufenen Jahre versah die Geschäfte des Obmannes Prof. Michalitschke, jene des Cassiers Prof. Kotyka und die des Geräthewarts Turnlehrer Fischer.

„Die II. deutsche Staatsrealschule, die im Vorjahre den Platz des Jugendspielausschusses auf dem Belvedere benützt hatte, war in diesem Jahre in der Lage, darauf zu verzichten, da sie auf dem vom Smichower deutschen Vereine der Schulfreunde zur Verfügung gestellten Platze im ehemaligen botanischen Garten Unterkunft gefunden hatte.

„Gespielt wurde auf dem Platze in derselben Weise wie in den Vorjahren, worüber sich der Obmann bereits in zwei Jahresberichten eingehend ausgesprochen hat. Die folgende Tabelle bringt über den Spielbetrieb eine gedrängte Übersicht:

Spielplatz: Belvedere.

Anstalt	Spielzeit	Stunden pro Woche	Anzahl der Spieltage	Zahl der Spieler	Jeder Schüler erscheint als Spieler	Zahl der Schüler nach dem Mittel der Betheiligung	Dauer der Spielzeit
Deutsches Staats-gymnasium Prag-Altstadt	Dienstag: 5—8	3	8	768	4·71 mal	96·00 = 58·90 %	25. April bis 27. Juni
Deutsches Staats-gymnasium Prag-Graben	Montag: $5^1/_2$—$7^1/_2$ Donnerstag: 5—7	4	15	940	3·33 mal	62·67 = 22·22 %	24. April bis 3. Juli
Deutsches Staats-gymnasium Prag-Stephansgasse	Montag: $5^1/_2$—8 Donnerstag: $5^1/_4$—7	$4^1/_4$	15	828	3·16 mal	55·20 = 21·06 % [1])	24. April bis 26. Juni
I. deutsche Staats-realschule Prag-Nikolandergasse	Dienstag: 5—8 Freitag: 5—8	6	17	3502	6·83 mal	206·00 = 40·15 %	18. April bis 27. Juni
III. deutsche Staats-realschule Prag-Heinrichsgasse	Montag: 5—8 Donnerstag: 5—7	5	14	506	7·03 mal	36·14 = 50·20 %	24. April bis 26. Juni
		11	34 (verschiedene Tage)	6544	5·06 mal	192·47 = 14·90 %	18. April bis 3. Juli

[1]) Diese Anstalt verfügt außerdem auch über einen eigenen Gartenplatz beim Anstaltsgebäude.

„Was die Beschaffung der Mittel anbelangt, welche dem Ausschusse obliegt, so ist in erster Linie wieder wie bisher der hochlöblichen Direction der böhmischen Sparcasse für die abermals bethätigte Hochherzigkeit in erster Linie zu danken, die dem Ausschusse auch für das abgelaufene Jahr den Betrag von 400 fl. zur Verfügung stellte. In Betreff der Beiträge der einzelnen Anstalten war es dem Obmanne endlich gelungen, den Schlüssel durchzusetzen, den er unter den gegebenen Verhältnissen immer verfochten hat: der Beitrag wurde nach der Schülerzahl der einzelnen Anstalten, welche deren verfügbare Mittel bestimmt, festgesetzt, indem von jeder Anstalt per Schüler (nach dem Stande am Anfange des Schuljahres) dem Ausschusse zur Bestreitung der mit dem Betriebe verbundenen Auslagen 21 kr. zur Verfügung gestellt wurden.

„Der Cassebericht, den später der Cassier der Versammlung zur Kenntnis bringen wird, weist heuer schon mit dem durch die Spende Sr. Excellenz des Herrn Statthalters Grafen Coudenhove im Vorjahre begründeten Reservefonds einen Stand auf, der jeden ermuthigen muss, welcher die schwierige Lage zu ermessen weiß, mit welcher der Ausschuss in der Verfolgung seiner Aufgabe stets zu kämpfen hatte.

„Wenn die Einnahmsquellen dem Vereine erhalten bleiben, so kann dieser in Anlehnung an den ‚Deutschen Fußballclub‘, der in verständnisvoller Erkenntnis der Wichtigkeit der Bestrebungen des Ausschusses diesem durch die Vermietung seines Platzes zur Seite steht, den Spielbetrieb allmählich in einer Weise ausgestalten, in der er dem allgemeinen Interesse entgegenkommend die Interessen der Schule von anderer Seite her mit fördert.

„Gegenwärtig stellt der Ausschuss den betheiligten Anstalten einen anerkannt günstigen Platz in — mit Rücksicht auf die Ortsverhältnisse — nächster Nähe und ein ausreichendes, den jeweiligen Bedürfnissen Rechnung tragendes Material an Spielgeräthen zur Verfügung.

„Die Hoffnungen des Ausschusses auf Gewinnung eines Platzes, der für immerwährende Zeit sämmtlichen Schulen, aber auch nur Schulen, zum Zwecke der körperlichen Ausbildung oder auch anderer Bethätigung, die noch in den Rahmen des öffentlichen Unterrichtes gewiss wird einbezogen werden, zur Verfügung stände, müssen nun leider als aussichtslos erkannt werden. Die einer hohen Behörde unterbreiteten Ansuchen und Vorschläge (vom 3. April 1898 und vom 20. Mai 1898) haben mit den Erlässen des hochlöblichen k. k. Landesschulrathes in Böhmen vom 11. Mai 1898, Nr. 15451, und vom 6. März 1899, Nr. 21200, ihre endgiltige Erledigung in der durch den Kostenpunkt und in einer unzutreffenden Voraussetzung nachgewiesenen Undurchführbarkeit gefunden.

„Mögen die Bemühungen eines kommenden Jugendspielausschusses ebenso von Erfolgen begleitet sein, die darin bestehen, dass ein ausgebreiteter Jugendspielbetrieb, der den Namen verdient und den Zweck erreicht, für mehrere deutsche Anstalten überhaupt möglich ist. Er wäre es nicht, wenn der Verein ‚Deutsche Mittelschule‘ die Sache nicht in solcher Weise zu seiner Sache gemacht hätte. Wenn das die Anstalten nicht vergessen, so nützen sie auch weiter sich und dem Vereine und damit wieder sich selbst."

Der Cassier des Jugendspielausschusses ergriff nun das Wort, um den folgenden

Cassebericht des Jugendspielausschusses für das Vereinsjahr 1898/99

der Versammlung zur Kenntnis zu bringen:

Einnahme:

Casserest vom Schuljahre 1897/98	153 fl.	14	kr.
Reservefonds vom Schuljahre 1897/98	200 „	—	„
Sparcassezinsen	11 „	21	„
Jahresbeitrag pro 1899 von der löblichen Direction des Staatsgymnasiums Altstadt	35 „	07	„
Jahresbeitrag pro 1899 von der löblichen Direction des Staatsgymnasiums Graben	59 „	22	„
Jahresbeitrag pro 1899 von der löblichen Direction des Staatsgymnasiums Stephansgasse	55 „	02	„
Jahresbeitrag pro 1899 von der löblichen Direction der I. Staatsrealschule Nikolandergasse	107 „	73	„
Jahresbeitrag pro 1899 von der löblichen Direction der Staatsrealschule Heinrichsgasse	15 „	12	„
Spende der löblichen Direction der böhmischen Sparcasse	400 „	—	„
Zusammen	1036 fl.	51	kr.

Ausgabe:

Reservefonds von 1898	200 fl.	—	kr.
„ „ 1899	156 „	79	„
2. Rate der Miete pro 1899, 1. Rate pro 1900	250 „	—	„
Neuanschaffungen und Reparaturen von Spielgeräthen	201 „	21	„
Remuneration des Clubdieners	40 „	—	„
Versicherungsprämie	2 „	53	„
Druckkosten, Quittungsstempel, Verwaltungsauslagen	12 „	36	„
Casserest	173 „	62	„
Zusammen	1036 fl.	51	kr.

Prag, 28. October 1899.

Anton Michalitschke,
Obmann des Vereines „Deutsche Mittelschule" und des Jugendspielausschusses.

Richard Kotyka,
derzeit Cassier.

Sämmtliche Berichte wurden mit Zustimmung zur Kenntnis genommen. Über Antrag des Revisors Prof. Bardachzi wurde dem Ausschusse das Absolutorium ertheilt und den beiden Cassieren der besondere Dank des Vereines für die Mühewaltung ausgedrückt.

Nachdem über Antrag des Prof. Em. Müller dem Ausschusse und insbesondere dem Obmanne für die umsichtige Leitung der Vereinsangelegenheiten einstimmig der Dank des Vereines ausgesprochen worden war, wurde zu den Neuwahlen geschritten. Aus diesen giengen hervor als Obmann Dir. Dr. Anton Frank, als Ausschussmitglieder die Proff. Dr. Bittner, Löffler, Quaißer, Strach (wiedergewählt), Dr. Benedict, Michalitschke, Urban (neugewählt). Als Revisoren wurden einstimmig wiedergewählt die Proff. Bardachzi und Strobl.

Der neugewählte Ausschuss constituierte sich dann in folgender Weise: Dir. Dr. Anton Frank (Obmann), Anton Michalitschke (Obmannstellvertreter), Urban (Schriftführer), Quaißer (Cassier), Ausschussmitglieder Dr. Benedict, Dr. Bittner, Löffler, Strach.

C. Sitzungsbericht des Vereines „Die Realschule" in Wien.

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. Anton Rebhann.)

Jahresversammlung 1898/99.

(18. November 1899.)

Der Obmann Prof. Gaubatz begrüßt die zahlreiche Versammlung, insbesondere Herrn Hofrath Dr. Huemer und Landes-Schulinspector Kapp.

Hierauf theilt er mit, dass der Verein im laufenden Vereinsjahre drei sehr verdiente Mitglieder durch Ableben verloren habe, und ersucht Herrn Prof. Ig. Pölzl, den Nachrnf für das verstorbene Vereinsmitglied Prof. Franz Daurer zu halten.

(Der Nachruf ist veröffentlicht in der „Zeitschrift für österreichische Gymnasien" pro 1899/1900.)

Hierauf spricht der Obmann einen Nekrolog auf den dahingeschiedenen Prof. Josef Walser (geboren 27. April 1846 zu Hohenems in Vorarlberg, gestorben 18. Mai 1899). Der Verblichene absolvierte die Gymnasialstudien im Jahre 1867 am k. k. Gymnasium zu Feldkirch, bezog im Jahre 1867 die Universität Wien und erwarb sich 1876 nach einer entbehrungsreichen Studienzeit die Lehrbefähigung für Mathematik nnd Physik am ganzen Gymnasium. Dass er dieser schweren Zeit nie vergaß, bewies er durch die Liebenswürdigkeit, mit welcher er armen Studenten und jungen Supplenten jederzeit mit Rath und Aufmunterung zur Seite stand. Durch vier Jahre stand er als Supplent, erst an der Staatsrealschule in Sechshaus (jetzt Wien XV. B.) und dann an der Communal-Oberrealschule in Gumpendorf (Wien VI. B.) in Verwendung, an welch letzterer Anstalt er im Jahre 1874 eine definitive Lehrstelle erhielt, die er ohne Unterbrechung bis zum Beginne des Schuljahres 1898/99 versah. Da zwang ihn eine Verschlimmerung seines Nervenleidens, welches sich schon in den letzten Jahren allmählich bemerkbar gemacht hatte, der Ausübung seines Berufes gänzlich zu entsagen. Er verfiel in schweres Siechthum, und als er eben daran war, in seine Heimat zu übersiedeln, um dort Kräftigung zu finden, erlöste ihn der Tod von seinem Leiden. — Eine Episode aus seiner Gymnasialzeit, die seine patriotische Begeisterung kennzeichnet, sei hier hervorgehoben. Die Bedrängnis, in welcher sich unser geliebtes Vaterland im Jahre 1866 befand, rief die Jugend zu den Waffen. Als Schütze bei der akademischen Innsbrucker Scharfschützencompagnie zog er mit auf den Südtiroler Kriegsschauplatz. Die damals erworbene Erinnerungsmedaille sowie die später erhaltene Kriegsmedaille erfüllten ihn stets mit freudigem Stolze.

Ein warmer Freund der studierenden Jugend, die er nicht nur geistig, sondern auch körperlich zu fördern strebte, betheiligte er sich mit ganzer Hingebung an der Einführung und Pflege der Jugendspiele.

Durch sein offenes, biederes und dabei stets heiteres Wesen machte er sich jedermann zum Freunde, und seine allgemeine Beliebtheit kam durch die große Betheiligung zum Ausdrucke, als er zu Grabe getragen wurde. — Ehre seinem Andenken!

Auch dem Andenken des verstorbenen Vereinsmitgliedes Karl Schober widmete der Obmann warme Worte.

Prof. Karl Schober (geboren am 8. October 1859 zu Sternberg in Mähren, gestorben am 4. September 1899 in Innsbruck) begann seine Realschulstudien in Sternberg im Jahre 1871 und vollendete dieselben 1878 zu Troppau, wo er die Maturitätsprüfung mit Auszeichnung bestand. Von 1878 bis 1882 besuchte er die technische Hochschule und die Universität in Wien. Im letzteren Jahre legte er seine Lehramtsprüfung für Mathematik und darstellende Geometrie ab.

Während des Schuljahres 1882/83 machte er sein Probejahr an der Communal-Oberrealschule im I. Bezirke Wiens unter Dir. Walser und supplierte an Wiener Realschulen (III. B. und XV. B.) und auch an der gewerblichen Fortbildungsschule im V. Bezirke bis Ende 1885/86. Während dieser Zeit erwarb er sich auch die weitere Lehrbefähigung für Physik und Stenographie. Mit Beginn des Schuljahres 1886/87 kam er als wirklicher Lehrer an die deutsche Staats-Oberrealschule in Triest und das Jahr darauf an die Staats-Oberrealschule in Innsbruck. Durch elf Semester wirkte er hier auch als Docent für darstellende Geometrie an der k. k. Universität. Im Wintersemester 1894/95 las er ein dreistündiges Colleg über synthetische Geometrie. Seit 1891 war er Mitglied der k. k. Prüfungscommission für Stenographie und seit 1893 auch Mitglied jener für das Lehramt an Gymnasien und Realschulen. Als Lehrer ebenso gewissenhaft wie tüchtig, war er trotz seiner Strenge wegen seines klaren Vortrages, seiner gerechten Beurtheilung der Schülerleistungen bei allen Schülern ohne Ausnahme geachtet und geliebt. An allen Unterrichtsanstalten, wo er wirkte, genoss er bei Directoren und Collegen gleiches Ansehen. Er besaß ein reiches Wissen und starkes Können, womit er ein großes organisatorisches Talent verband.

Seine wissenschaftlichen Arbeiten sind:

1. Die im Jahre 1891 übernommene Neubearbeitung der zweiten Auflage des Lehrbuches der Geometrie von Rossmanith, das seither vier Auflagen erlebte und jetzt in 28 Realschulen in Verwendung ist;
2. Über die Construction der Halbschatten der Flächen zweiten Grades unter Voraussetzung von Kugelbeleuchtung (1895);
3. Construction der Kegelschnittslinien als Corollarien der Sätze von Pascal und Brianchon (1887);
4. Construction von Kegelschnittslinien im Sinne der neueren Geometrie (1887);
5. Zur Polarentheorie der Kegelschnitte, beziehungsweise Constructionen von Kegelschnitten aus imaginären Bestimmungsstücken (1891);
6. Construction von Kegelschnittslinien aus imaginären Elementen auf Grund neuer Sätze der Polarentheorie (1892);
7. Über Kreisbüschel mit imaginären Scheiteln (1894);
8. Über die Construction der gleichseitig-hyperbolischen Schnitte der Flächen zweiten Grades (1896);
9. Über besondere symmetrische Punktsysteme zweiten Grades und Poncelet'sche Vierecke (1898);
10. Über solche Hyperbelschnitte der Flächen zweiten Grades, deren Projectionen auf einer gegebenen Ebene gleichseitig sind (1898).

Außerdem schrieb er viele Recensionen und kleinere Mittheilungen in Hoffmanns Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen

Unterricht. in Grunert-Hoppes Archiv, in der Zeitschrift für das Realschulwesen etc.

Schober stand im regsten Verkehre mit Fachcollegen und hervorragenden Männern der Wissenschaft. Sicherlich wäre er in nicht allzuferner Zeit am Ziele seines Strebens, Hochschulprofessor zu werden, angelangt, wenn nicht der unerbittliche Tod nach vorausgegangenem complicierten schweren Leiden seinem Leben ein so frühes Ende bereitet hätte. Er hinterlässt eine Witwe und zwei Kinder, die nunmehr einen ebenso liebevollen wie aufopfernden Gatten, beziehungsweise Vater zu betrauern haben.

Wir aber verlieren an ihm einen treuen Freund, der, auch in der Ferne weilend, bis zu seinem Tode Mitglied unseres Vereines war.

Der Obmann ersucht die Anwesenden, sich zum Zeichen der Trauer um die dahingeschiedenen Mitglieder von den Sitzen zu erheben. (Geschieht.)

Der Obman erstattet nun den

Bericht über das 29. Vereinsjahr:

Während desselben wurden die sehr geehrten Vereinsmitglieder achtmal zu gemeinsamen Versammlungen eingeladen, zweimal waren wir Gäste anderer Vereine.

Am 10. December 1898 hielt Herr Dir. Richard Trampler einen Vortrag „Über Höhlenforschungen im mährischen Karste". Am 21. Januar 1899 referierte Prof. Franz Haluschka über die „Darstellende Geometrie auf Grund des neuen Normallehrplanes". Am 18. Februar 1899 erstattete Prof. Siegmund Alois Fuchs ein Referat über „Die französische, englische und deutsche Sprache nach dem neuen Normallehrplane für Realschulen".

Am 11. März 1899 war der Verein (gemäß einem Übereinkommen der Vereine „Mittelschule" und „Die Realschule", zu Vorträgen, die ein gemeinsames Interesse haben, einander einzuladen) Gast des Vereines „Mittelschule". Gegenstände der Sitzung waren:

1. Ein Nekrolog auf den Dir. Dr. E. Hannak, gehalten von Prof. Dr. Karl Wotke.

2. „Über Plato als Naturforscher," Vortrag, gehalten von Herrn Universitätsdocenten Dr. Robert Ritter v. Töply.

Am 18. März 1899 entfiel unsere Vollversammlung, da der Verein an der Jubelfestversammlung des Vereines der österreichischen Zeichenlehrer theilnahm.

Für die Vollversammlung am 15. April 1899 waren zwei Themen angesetzt:

1. „Lesung der Instructionen und des Lehrplanes für Naturgeschichte und Chemie;" 2. „Über Charakterbildung an Mittelschulen." — Durch Krankheit des Referenten entfiel der zweite Programmpunkt; über den ersten sprach Prof. Heinrich Richard und begrüßte besonders die Vereinigung der Mineralogie mit der Chemie in der IV. Classe mit Freuden. Am 3. Juni 1899 luden die Ausschüsse der beiden Vereine „Mittelschule" und „Die Realschule" die Herren Collegen der Wiener Mittelschulen sammt ihren Familienmitgliedern zu einer zwanglos geselligen Vereinigung im Kahlenberg-Hotel ein. Die Theilnahme war nicht so rege, wie erwartet wurde.

In der Vollversammlung am 28. October 1899 war die Besprechung des neuen Lehrplanes (Chemie und Naturgeschichte) angesetzt. Herr

Prof. Dr. Alto Arche berichtete über die einschlägigen Verhandlungen im Vereine österreichischer Chemiker und brachte auch andere sonst aufgetauchte Ideen, wie z. B. die Verbindung der Chemie mit der Mineralogie in der VII. Classe, eine Verminderung der Unterrichtsstunde auf 45 Minuten, wodurch mehr Gegenstände im Halbtage untergebracht werden könnten, etc. etc. zur Sprache.

Am 9. November 1899 waren die Mitglieder und Freunde unseres Vereines zur Besichtigung der neuen städtischen Gaswerke Wiens eingeladen. Es wird den 42 Theilnehmern der Tag, an welchem ihnen unter fachmännischer Führung Gelegenheit geboten wurde, dieses an Größe wohl einzig dastehende Beleuchtungsunternehmen in allen seinen Theilen kennen zu lernen, in lebhafter Erinnerung bleiben.

Über alle in diesem Vereinsjahre gehaltenen Vorträge ist in der Zeitschrift „Österreichische Mittelschule" ausführlich berichtet.

Der Verein zählt gegenwärtig 161 Mitglieder. Der Verkehr mit dem Schwestervereine „Mittelschule" war auch in diesem Vereinsjahre ein recht freundschaftlicher. Die Beziehungen zu den auswärtigen Vereinen sind dieselben guten geblieben.

Mit Stolz darf darauf hingewiesen werden, dass die hohe Unterrichtsverwaltung unseren Berathungen stets das vollste Interesse entgegenbrachte. Erwähnt aber muss werden, dass die Theilnahme des größeren Theiles unserer Mitglieder, insbesondere in der wärmeren Jahreszeit, sehr viel zu wünschen übrigließ.

Der verehrte Wissenschaftliche Club hat auch in dem abgelaufenen Vereinsjahre mit selbstloser Liebenswürdigkeit uns den Vortragssaal für unsere Vollversammlungen überlassen. Der Obmann erfüllt die angenehme Pflicht, dem verehrlichen Vereine hiefür den wärmsten Dank auszusprechen. Derselbe gebürt auch dem Herrn Dir. Eduard Döll, der stets mit der größten Bereitwilligkeit ein Local seiner Anstalt für die Ausschusssitzungen zur Verfügung stellte.

Dem Berichte des Obmannes folgte der Cassebericht des Säckelwartes Prof. Jaro Pawel.

Säckelbericht für das Vereinsjahr 1898/99.

I. Einnahmen:

1. Säckelstand vom vorigen Jahre, und zwar:
   - *a*) Spareinlage bei der k. k. allgemeinen Verkehrsbank Wieden, Buch 1140 (darunter das Eigenthum der pädagogischen Centralbibliothek von 12 fl. 69 kr.) . . . . . 820 fl. 66 kr.
   - *b*) Barvermögen . . . . . 11 „ 89 „

Zusammen 832 fl. 55 kr.

2. Zinsen der Spareinlage bis 30. Juni 1899 . . . . . 24 „ 88 „
3. Mitgliedsbeiträge für 161 Mitglieder . . . . . 322 „ —

Zusammen . 1179 fl. 43 kr.

II. Ausgaben:

1. Beitrag für die Zeitschrift „Österreichische Mittelschule" . 155 fl. 31 kr.
2. Mitgliedsbeitrag für den Verein „Ferienhort" . . . . . 20 „ — „

Fürtrag . 175 fl. 31 kr.

Übertrag .	175 fl.	31 kr.	
3. Mitgliedsbeitrag für den Verein „Skioptikon"	2 „	— „	
4. Entschädigung der Diener	30 „	— „	
5. Entschädigung der Stenographen	10 „	— „	
6. Drucksachen	17 „	20 „	
7. 20 Normallehrpläne	3 „	— „	
8. Unterstützung	5 „	— „	
9. Auslagen des Obmannes und des Schriftführers	26 „	03 „	
Zusammen .	268 fl.	54 kr.	

Gesammteinnahmen . . . . . 1179 fl. 43 kr.
Gesammtausgaben . . . . . . 268 „ 54 „
Vereinsvermögen . 910 fl. 89 kr.

und zwar:

1. Spareinlage bei der k. k. allgemeinen Verkehrsbank Wieden, Buch 1140 845 fl. 54 kr.
2. Barvermögen . . . . 65 „ 35 „

Zusammen . 910 fl. 89 kr.

Übersicht über die letzten fünf Jahre:

Vereinsjahr	Mitglieder	Einnahmen fl.	Einnahmen kr.	Ausgaben fl.	Ausgaben kr.	Vereinsvermögen fl.	Vereinsvermögen kr.
1895	130	1313	27	299	16	1014	11
1896	141	1392	78	599	—	793	22
1897	143	1119	30	349	50	769	80
1898	139	1069	37	236	82	832	55
1899	161	1179	43	268	54	910	89
Im Verhältnisse zum Vorjahre	+ 22	+ 110	06	+ 31	72	+ 78	34

Wien, am 18. November 1899. *Jaro Pawel,*
z. Z. Säckelwart.

Beim nächsten Punkte der Tagesordnung (Wahl des Ausschusses und der Vereinsleitung) wurden gewählt die Herren:

Obmann: Prof. Michael Gaubatz (St. R. XV. B.).
Obmannstellvertreter: Prof. Franz Haluschka (St. R. XVIII. B.).
Schriftführer: Prof. Anton Rebhann (St. R. VI. B.).
Cassier: Prof. Jaro Pawel (St. R. I. B.).
Ausschüsse die Proff.:
Rudolf Alscher (St. R. IV. B.)
Raimund Dundaczek (St. R. IV. B.)
Ferdinand Ginzel (St. R. VI. B.)
Alois Raimund Hein (St. R. IV. B.)
Dr. Eduard Maiß (I. St. R. II. B.)
Dr. Franz Merwart (II. St. R. II. B.)
Franz Schiffner (St. R. III. B.)
Alois Seeger (St. R. XVIII. B.).

Ersatzmänner die Proff.:
Karl Rosenberg (St. R. VI. B.)
Eduard Sokoll (St. R. XV. B.).

Der Obmann berichtet noch, dass die Herren Revisoren die vorgelegten Rechnungen geprüft und die Cassegebarung in Ordnung gefunden haben.

Nachdem die Tagesordnung erschöpft war, erfolgte Schluss der Sitzung.

D. Sitzungsberichte des Vereines „Mittelschule für Oberösterreich und Salzburg in Linz".

(Mitgetheilt von Prof. Franz X. Lehner.)

Vierte Vereinsversammlung.

(21. October 1899.)

Der Vorsitzende Obmann Prof. Lehner begrüßt die Anwesenden, darunter die Herren Landes-Schulinspector Dr. Josef Loos und Gymn. Dir. Schuh aus Gmunden. Nach Verlesung des Protokolles der letzten Sitzung weiht der Vorsitzende dem Vereinsmitgliede Herrn Gymn. Dir. i. R. Friedrich Dwořak, der nach längerem Leiden am 3. October zu Nauheim in Hessen gestorben ist, einen warmen Nachruf. Die Versammlung erhebt sich von den Sitzen, das Andenken des wackeren Mannes zu ehren, den alle hochschätzten und verehrten.

Sodann ergreift Herr Prof. Ernst Sewera aus Ried das Wort zu einem Vortrage:

„Über einige Standesfragen".

Er weist auf den bestehenden Lehrermangel und den geringen Nachwuchs, der das Bedürfnis nicht decke, hin und bespricht die Gründe, die diese Übelstände verursachen, und die zumtheil auch in der Stellung des Mittelschullehrstandes gegenüber den anderen Ständen mit akademischer Bildung liegen. Es müsse vor allem das Ansehen des Standes gehoben werden. Redner verweist auf den Missbrauch, der mit dem Titel „Professor" getrieben werde; dieser Titel habe in Österreich eine geringe Wertschätzung; das komme so recht zum Bewusstsein, wenn man die in Deutschland herrschenden Verhältnisse mit den österreichischen vergleiche. Vor allem müsse stets an den gesetzlichen Bedingungen, von denen die Verleihung dieses Titels abhänge, festgehalten werden. Auch die Art, wie die Beförderungen der Mittelschullehrer verlautbart würden, steche gegenüber den anderen Ständen ab. Endlich würde es sich empfehlen, mit den verschiedenen Rangsstufen auch verschiedene Titel zu verbinden; denn in dieser Beziehung kämen ganz merkwürdige Verhältnisse zustande. Zum Schlusse macht der Redner folgende Vorschläge: 1. Bei der Zuerkennung des Professorstitels soll an den gesetzlichen Bedingungen festgehalten werden. 2. Die abweichende Art, die Beförderung in die höheren Rangsclassen zu veröffentlichen, soll zugunsten des sonst beobachteten Gebrauches aufgegeben werden. 3. Bei Verleihung von auszeichnenden Titeln an verdiente Schulmänner soll streng zwischen Directoren und Professoren unterschieden und letztere mit Rücksicht auf die geringe Anzahl von

Directoren- und Landes-Schulinspectoren-Stellen mit dem für die Auszeichnung verdienter Schulmänner bestimmten Titel häufiger als bisher betheilt werden.

Nach einer lebhaften Debatte wird über Antrag der Proff. Julius Gartner und Dr. Fr. Thalmayr beschlossen, sich im wesentlichen mit den Ausführungen des Redners einverstanden zu erklären, das Einvernehmen mit den Schwestervereinen durch den Ausschuss zu pflegen, von dem man dann zur gegebenen Zeit concrete Vorschläge erwarte. Ebenso wird ein Zusatzantrag des Prof. J. Heller zu Punkt 1 wegen Verhinderung der unberufenen Führung des Professorstitels einstimmig angenommen.

Ein Antrag des Bezirks-Schulinspectors Prof. H. Commenda, der Verein möge die Abhaltung wissenschaftlicher Volksvorträge (ähnlich den volksthümlichen Universitätscursen anderer Städte) in Erwägung ziehen, wird gleichfalls angenommen und der Ausschuss mit der Vorberathung dieser Frage betraut.

Wegen vorgerückter Zeit wird sodann die Berichterstattung des Herrn Prof. Dr. Alois Lechthaler über die im Juli 1899 an der Wiener Universität abgehaltenen Ferialcurse für Mittelschullehrer auf den nächsten Vereinsabend verschoben.

Fünfte Vereinsversammlung.

(25. November 1899.)

Nach der Begrüßung der überaus zahlreich erschienenen Mitglieder, darunter des Herrn Landes-Schulinspectors Dr. Jos. Loos, des Herrn Statthaltereirathes Dr. Magner, der Herren Directoren Schulrath Pindter und Habenicht (Linz), Paulus Proschko (Kremsmünster), Schuh (Gmunden) und der anderen Herren aus Steyr, Kremsmünster, Ried, Gmunden spricht der Vorsitzende Obmann Prof. Franz Lehner folgende Gedächtnisworte auf das verstorbene Ehrenmitglied des Vereines Herrn Hofrath i. R. Eduard Josef Schwammel:

„Leider muss ich den heutigen Abend mit der Erfüllung einer traurigen Pflicht eröffnen.

„Vorgestern starb in Lussinpiccolo Herr Hofrath Eduard Josef Schwammel, das Ehrenmitglied unseres Vereines. Den schwerkranken Mann hatte aus der rauheren Luft unserer Heimat die Hoffnung an das Gestade der Adria gelockt, im linden Süden Heilung und Befreiung von seinem schweren Leiden zu finden. Dort nun endeten seine Schmerzen, leider anders als er es gehofft, und als unsere Wünsche es meinten, die wir ihm auf die Fahrt mitgegeben.

„Herr Hofrath Schwammel war das einzige Ehrenmitglied unseres Vereines. Als er im Jahre 1896 das 25. Jahr seiner Thätigkeit als Landes-Schulinspector in Oberösterreich abschloss, hat die Jahresversammlung vom 17. Februar 1896 den Ausschussantrag, der vom Herrn Prof. Sebastian Mayr aus Kremsmünster begründet wurde, den Herrn Landes-Schulinspector zum Ehrenmitgliede des Vereines zu ernennen, unter lautem Beifalle angenommen, und als am Abende desselben Tages in einer Festversammlung dem Herrn Landes-Schulinspector dieser Vereinsbeschluss mitgetheilt wurde, da stimmten alle Anwesenden gerne und aus Über-

zeugung in den Trinkspruch ein, den Herr Dir. Palm aus Ried auf den Gefeierten ausbrachte.

„Und wir hatten auch allen Grund damals zur Freude, wie heute zur Trauer.

„Herr Landes-Schulinspector Schwammel hat an jenem Abende in seinem Dankesworte besonders betont, dass ihn vorzüglich die Ehrung von Seite des Vereines freue, dem er bei seinem Werden Gevatter gestanden sei. Das ist auch vollkommen richtig. Denn als sich jene Männer, die unseren Verein gründeten, zusammenfanden und ihm ihre Absicht bekanntgaben, da fand der Verein an dem Landes-Schulinspector, der die Wichtigkeit und Bedeutung einer solchen Vereinigung kannte, seinen eifrigsten Förderer und besten Berather. An allen bedeutenderen Unternehmungen des Vereines, waren diese nun pädagogischer oder didaktischer Natur oder betrafen sie Standesinteressen, betheiligte sich der Verstorbene stets in hervorragendem Maße.

„Diese werkthätige Theilnahme dauerte bis in die jüngste Zeit seines arbeitsreichen Lebens. Noch am 14. Januar d. J. besuchte er unsere Vereinsversammlung, und selbst als ihn die zunehmende Kränklichkeit zwang, sich vom öffentlichen Leben ganz zurückzuziehen, zeigte er doch noch bei jeder Begegnung mit dem Obmanne oder anderen Vereinsmitgliedern sein lebhaftes Interesse an der Thätigkeit unseres Vereines.

„Mehr als ein Vierteljahrhundert war Hofrath Schwammel in Oberösterreich und Salzburg als Landes-Schulinspector thätig gewesen. Zwischen ihm und den ihm unterstellten Lehrkörpern herrschte zu allen Zeiten ein herzliches Verhältnis, das vor allem auf gegenseitigem Vertrauen beruhte. Ich darf wohl noch einmal auf seine Rede anlässlich seiner Ernennung zu unserem Ehrenmitgliede zurückkommen und seine eigenen Worte citieren: ‚Wenn ich heute die hochansehnliche Versammlung überblicke und sehe, eine wie große Zahl von Schulmännern aus Stadt und Land, aus nah und ferne, ja selbst aus Anstalten unseres benachbarten Kronlandes Niederösterreich sich eingefunden haben, um zusammen mit Ihren liebenswürdigen Frauen und Töchtern meinen Ehrenabend zu einem wahren Familienfeste zu gestalten, dann darf ich wohl in allen diesen Thatsachen ebensoviele Beweise Ihres Vertrauens erblicken, das Sie mir entgegenbringen, eines Vertrauens, auf das stolz zu sein ich mir herausnehme, eines Vertrauens, das ich um keinen Preis missen möchte.‘ Dieses klare Verhältnis hat auch über seine Dienstzeit hinaus gegenseitig fortgedauert. Darum haben wir heute auch ehrliche Trauer im Herzen über den Verlust unseres ehemaligen Landes-Schulinspectors, des treuen Freundes unseres Vereines.

„Kurz war ihm die Zeit zur Ruhe bemessen, schnell trat der Tod an ihn heran und stürzte seine treue Lebensgefährtin und seine Kinder in tiefe Betrübnis.

„Wir aber wollen sein Andenken immerdar in Ehren halten, zum äußerlichen Zeichen unserer Ehrung aber bitte ich Sie sich für einen Augenblick trauernder Erinnerung von den Sitzen zu erheben.“ (Geschieht.)

Nach der Mittheilung des Einlaufes und der Verlesung des Protokolles der letzten Sitzung nimmt Herr Prof. Dr. Alois Lechthaler das Wort zu seinem Berichte **über die im Juli 1899 an der Wiener Universität abgehaltenen Ferialcurse für Mittelschullehrer** (S. 12).

Die Ausführungen des Berichterstatters fanden allseitig Anklang, und der Vorsitzende gab dieser Stimmung auch in seinen Dankesworten für die übersichtlichen Darlegungen Ausdruck.

Dann berichtet Herr Landes-Schulinspector Dr. Josef Loos **über die pädagogischen Verhandlungen auf der 45. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Bremen und in der General-Versammlung des Gymnasialvereines,** die gleichzeitig stattfand. Der Berichterstatter entwirft ein anschauliches Bild der Verhandlungen auf pädagogischem und schulpolitischem Gebiete und sagt, es finde sich nicht leicht eine bessere Gelegenheit, über den Stand solcher Angelegenheiten sich zu informieren, als derartige Versammlungen.

Am Abende des 24. September 1899 fand die achte Generalversammlung des Gymnasialvereines unter dem Vorsitze des Geheimen Regierungsrathes Dr. Schrader aus Halle statt. Der Verein befolge humanistische Tendenzen, doch seien in seiner Mitte auch die sogenannten Reformer (wie Reinhardt aus Frankfurt a. M. und Schlee aus Altona), daher sei es schon in dieser Sitzung zu einem Zusammenstoße der Meinungen gekommen. Der Berichterstatter theilt sodann in der Hauptsache den Inhalt der einzelnen Reden mit, so des Prof. Dr. Fritze in Bremen, der über „das sogenannte Reformgymnasium" sprach, des Rectors Hirzel aus Württemberg, Lechner aus Nürnberg, Fügner aus Hannover, die alle in die Debatte eingriffen. Auch über die Verhandlungen der pädagogischen Section vom 28. September wird erzählt. Es werden die Reden des Dir. Schlee aus Altona „Die Reformschule und der Unterricht in den Sprachen", dann des Prof. Hornemann aus Hannover „Gedanken über Wesen und Organisation des Gymnasiums in unserer Zeit" in ihrem Gedankengange mitgetheilt, dann auch die wichtigsten Punkte aus der folgenden Debatte vorgeführt und alles mit Streiflichtern des eigenen Urtheiles erhellt und belebt. Allseitiges Interesse erregte auch der ausführliche Bericht über Lichtwarks Rede „Kunstgeschichte und Kunstanschauung", deren Hauptgedanken als berechtigt anerkannt wurden. Dann kamen auch, mehr inhaltlich als chronologisch aneinandergereiht, zur Besprechung die Reden des Prof. Dr. Wendt aus Hamburg „Neue Bahnen im neusprachlichen Unterrichte", dann des Dr. Wernicke aus Braunschweig „Über Weltwirtschaft und Nationalerziehung". Dir. Schneider aus Friedeberg sprach „Zur Befürwortung der allgemeinen amtlichen Anwendung der Schulorthographie" — ein Thema, das uns, die wir die einheitliche Orthographie in allen Zweigen der staatlichen Verwaltung u. s. w. durchgeführt haben, fast sonderbar erscheinen mag, während in Deutschland die Sache noch ganz anders liegt.

Dann verweist der Berichterstatter auch auf das Wirken der Gesellschaft für deutsche Erziehung und Schulgeschichte, das Prof. Kehrbach aus Berlin besprach, und betonte die ausgiebige Unterstützung (30.000 M.), welche die Gesellschaft von Seite des deutschen Reichstages fand.

Mit einem kurzen Hinweise auf die gastfreundliche Aufnahme in der alten Hansestadt und auf die den Schulmännern zu Ehren veranstalteten Festlichkeiten endete der Berichterstatter seinen Bericht, der von den Vereinsmitgliedern mit größtem Beifalle aufgenommen wurde. Dem Danke für diesen Bericht schloss dann der Obmann die Bitte an, der Referent möge öfters die Vereinsversammlungen mit solchen Vorträgen erfreuen.

Der Verein fasst weiter über Antrag des Ausschusses (vgl. vierte Vereinsversammlung) den Beschluss, dem Antrage Commendas betreffs Abhaltung wissenschaftlicher Volksvorträge principiell zuzustimmen, und beauftragt den jeweiligen Obmann, in das aus mehreren Vereinen (der Juristen, Ärzte, Techniker) zu beschickende Comité einzutreten.

Endlich kam noch ein Antrag des Prof. Oskar Langer (Realschule Linz) namens der Lehrer der modernen Sprachen an der Linzer Realschule zur Verhandlung, der Verein möge sich in einer Petition an den oberösterreichischen Landtag um gesetzliche Bestimmung des Höchstausmaßes wöchentlicher Unterrichtsstunden (17) für moderne Philologen wenden. Nach eingehender Besprechung, in der besonders auch auf ähnliche Schritte und Regelungen in anderen Kronländern hingewiesen wurde, kam der Antrag zur Abstimmung und wurde einstimmig angenommen.

Da nun die Tagesordnung erledigt war und niemand sich weiter zum Worte meldete, wurde die durch alle diese Berichterstattungen und Besprechungen höchst angeregte Versammlung geschlossen.

Sechste Vereinsversammlung.

(20. Januar 1900.)

Der Vorsitzende Obmann Prof. Lehner begrüßt die Anwesenden, berichtet über die Thätigkeit des Ausschusses seit der letzten Versammlung und bittet dann den Herrn Prof. Hermann Bauernberger (Petrinum-Urfahr), das Wort zu seinem Vortrage:

„Über die Behandlung der Lehre von den Potenzen und Wurzeln in der VI. Classe der Gymnasien"

zu ergreifen. In dreiviertelstündiger Rede zeigt nun der Vortragende, nachdem er die Wichtigkeit der genannten Lehre und die Schwierigkeit für den Schüler, sich die Beweise und Lehrsätze nach dem bisherigen Verfahren in den Lehrbüchern gegebenenfalls zu reconstruieren, dargelegt hatte, die Weise, wie er die genannte Lehre mit Zuhilfenahme der Analogie seinen Schülern entwickle.

Er erklärt schließlich Folgendes als Vorzüge dieses Verfahrens: 1. Die Lehrsätze und Beweise sind mit Hilfe der Analogie leicht zu reconstruieren; 2. die Schüler gewinnen nach und nach einen etwas tieferen Einblick in das Wesen der Mathematik; 3. die Schüler werden angeleitet, wenn ihnen Schwierigkeiten begegnen, bei analogen Fällen Hilfe zu suchen.

Die anwesenden Fachvertreter, die Proff. Watzker (Steyr), Spath (Ried), Gartner, Drasch, König, Dr. Lechthaler (Linz), spendeten den Ausführungen des Redners reichen Beifall; in der nun folgenden längeren, sehr anregenden Debatte sprach man sich allgemein dahin aus, dass zwar an der bisherigen Form der Entwicklung und Begründung der Lehrsätze festgehalten werden müsse, es aber zur Unterstützung des Gedächtnisses und zur Gewinnung eines klareren und leichteren Überblickes wünschenswert sei, dass mehr als bisher immer wieder auf die Analogie der Lehrsätze auf den verschiedenen Stufen hingewiesen werde.

Nach Erledigung einiger geschäftlichen Angelegenheiten schloss der Vorsitzende, da sich niemand mehr zum Worte meldete, nach zweistündiger Dauer die Versammlung.

E. Sitzungsbericht des Vereines „Bukowiner Mittelschule" in Czernowitz.

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. Josef Bittner.)

Zweiundsechzigste Vereins- (zugleich Jahres-)Versammlung.

(4. November 1899.)

Anwesend waren 31 Mitglieder.

Der Obmann Prof. Dr. Polaschek begrüßte zunächst die erschienenen Mitglieder, vor allem den Landes-Schulinspector Dr. Tumlirz, die Directoren Regierungsrath Klauser, Romstorfer, Mandyczewski und Dr. Frank, ferner den früheren Obmannstellvertreter in Radautz Schulrath Prof. Ustyanowicz und den Prof. Karausch, der gegenwärtig dieses Ehrenamt in Radautz bekleidet, und meldete als neueingetretene Mitglieder die Herren Dr. Alfred Nathansky, wirklichen Lehrer, und Hans Pöcksteiner, supplierenden Lehrer am hiesigen Obergymnasium, und die Herren Adolf Michniewicz, wirklichen Lehrer, und Adalbert Alber, supplierenden Lehrer am hiesigen Untergymnasium, an.

Hierauf erstattete er Bericht über die Thätigkeit des Ausschusses seit der letzten Versammlung, verlas unter anderem die Beglückwünschungsschreiben, die er im Namen des Vereines an Se. Excellenz den Herrn Leiter des k. k. Unterrichtsministeriums Wilhelm R. v. Hartel aus Anlass seiner Ernennung und an die Proff. Mikulicz und Bumbacu des hiesigen Obergymnasiums, Muntean des Suczawer griechisch-orientalischen Obergymnasiums und Halicki der hiesigen Lehrerinnenbildungsanstalt aus Anlass ihrer Beförderung in die VII. Rangsclasse gerichtet hat, beziehungsweise die Dankschreiben der genannten Herren.

Ferner theilte er mit, dass in Olmütz ein neuer Mittelschulverein „Deutsche Mittelschule für Nordmähren in Olmütz" begründet wurde, und verlas das aus diesem Anlasse abgesendete Begrüßungs-, respective eingelaufene Dankschreiben der Vereinsleitung.

Darauf erstattete er folgenden

Bericht über das Vereinsjahr 1898/99:

„Das Vereinsjahr 1898 schloss mit einem Stande von 115 Mitgliedern. Im laufenden Jahre gieng 1 Mitglied durch Tod ab, durch Versetzungen in andere Kronländer, freiwilligen Austritt und satzungsmäßige (§ 11) Streichungen ergab sich ein weiterer Abgang von 11 Mitgliedern, so dass der Verein mit Hinzurechnung von 6 neueingetretenen Mitgliedern deren 109 zählt.

„Das abgelaufene Vereinsjahr war seit langem eines der bedeutsamsten in der Entwicklung unserer Standesinteressen. Nicht nur dass die Gehaltsgesetze bereits in voller Wirksamkeit standen, es brachte auch Auszeichnungen und Beförderungen, wie sie in einem solchen Maße und Umfange für unseren Stand bisher nicht erhört waren.

„Anlässlich des Regierungsjubiläums Sr. Majestät unseres allverehrten Kaisers wurden von unseren Vereinsmitgliedern Schulrath Klauser mit dem Regierungsrathstitel, Dir. Romstorfer mit dem Franz Josef-Orden, Prof. Romanovsky und der Berichterstatter mit dem goldenen Verdienstkreuze mit der Krone ausgezeichnet.

„Der in den wohlverdienten Ruhestand getretene Obmannstellvertreter in Radautz Prof. Ustyanowicz bekam darauf den Schulrathstitel, Domherr Pfarrer Schmiedt die Prälatenwürde, Prof. Paul wurde Director des neueröffneten Kaiser-Franz-Josef-Untergymnasiums in Sereth und die Proff. Joh. Bumbacu, Halicki, Mikulicz und Muntean wurden in die VII. Rangsclasse befördert, ohne der stattlichen Anzahl von Vereinsmitgliedern zu gedenken, die in die VIII. Rangsclasse versetzt wurden.

„Die Proff. Loebl, Dr. Spitzer und Dr. Werenka bekamen Reisestipendien nach Griechenland und Italien.

„Überdies wurde seitens der vorgesetzten Behörden die Einrechnung der Supplentenzeit in die definitive Dienstzeit und somit für das Anheimfallen der Quinquennalzulagen im Rahmen der bestehenden Vorschriften in liberalster Weise durchgeführt. Die Vereinsleitung ermangelte nicht, der Dankespflicht an die betreffenden Behörden in dankbarer Gesinnung Ausdruck zu verleihen. Zumal die obersten Schulbehörden unseres Kronlandes, und da ganz besonders unsere Vereinsmitglieder Landes-Schulinspector Dr. Tumlirz und Landesregierungsrath Dr. Freiherr v. Schwind, die in ihrer Fürsorge um die Ausgestaltung unseres Schulwesens unablässig und mit Erfolg thätig sind, haben Anspruch auf unser aller Dank.

„Die angeführten Auszeichnungen und Beförderungen und die sonstigen im Interesse unseres Standes erfolgten Maßnahmen, sie zeigen zur Genüge, welcher Wertschätzung sich auch unser Stand an oberster Stelle und bei den verantwortlichen Behörden zu erfreuen hat. Nimmt man noch hinzu, dass auch die oberste Leitung unserer Unterrichtsverwaltung in die Hand eines Schulmannes gelegt wurde, dann ist wohl der Beweis geliefert, dass es besser geworden ist, und dass wir nicht mehr Grund haben, in gedrückter oder gar verbitterter Stimmung der Zukunft entgegenzusehen.

„Freilich ein Wermutstropfen, der umso schwerer sich fühlbar macht und noch fühlbarer werden wird, ist vorhanden, es ist die Sorge um unseren Nachwuchs. Diese Sorge kann auch unseren Verein, der ja die Wahrung der Standesinteressen auf seine Fahne geschrieben hat, nicht gleichgiltig lassen. Sie werden heute Gelegenheit haben, zu den Vorschlägen des Berichterstatters in dieser Hinsicht Stellung zu nehmen.

„Mögen unsere Vorschläge uns von dieser Sorge befreien, mögen sie vor allem am zuständigen Orte geneigtes Gehör finden.

„Auch in diesem Jahre wurden von allen bestehenden deutschen, dem czechischen und dem polnischen Mittelschulvereine gemeinsame Schritte zur Wahrung der Standesinteressen unternommen. Ich erinnere an die Petition des czechischen Vereines in Prag um Zuerkennung der silbernen Ehrenmedaille nach dreißigjähriger definitiver Dienstzeit und der Jubiläums-Erinnerungsmedaille an Supplenten, an die Petition desselben Vereines um Zuerkennung von Diäten an Lehrpersonen in Ausübung des Aufsichtsdienstes bei Schülerreisen, die Petition der ‚Mittelschule für Oberösterreich und Salzburg‘ — jetzt neu urgiert durch die ‚Deutsche Mittelschule für Nordmähren‘ — um Verleihung von Reisestipendien zur Weltausstellung nach Paris und der ‚Deutschen Mittelschule‘ in Prag um Gleichstellung der Universitätsassistenten mit den Supplenten bezüglich der Einrechnung der Dienstjahre.

„Mit besonderer Genugthuung erfüllte uns die Begründung der ‚Deutschen Mittelschule für Nordmähren‘. Mögen dieser Gründung andere folgen. Eine Sammlung der Kräfte thut gerade jetzt besonders noth, und wenn sie sich vereinen, kann es an Erfolgen nicht fehlen. Die Vereinsleitung konnte es sich nicht versagen, den neu erstandenen Schwesterverein auf das herzlichste zu begrüßen.

„An Vereinsversammlungen fanden acht statt. Den Vereinsmitgliedern Dir. Regierungsrath Klauser, Dir. Mandyczewski, den Proff. Kozak, Loebl, Skobielski, Wurzer und dem supplierenden Gymnasiallehrer Pöcksteiner, welche in diesen Versammlungen Vorträge hielten, sei auch an dieser Stelle der wärmste Dank der Vereinsleitung ausgesprochen. Besonders der Vortrag Prof. Loebls hat den Verein in hervorragendem Maße beschäftigt, und es wäre nur zu wünschen, dass die in dem Vortrage und der sich daran schließenden Debatte entwickelten Gesichtspunkte nicht bloß auf dem Papiere blieben.

„Der Ausschuss hielt vier Sitzungen ab. Allen Ausschussmitgliedern sei für ihren Pflichteifer und ihre Hingebung an die Sache des Vereines, insonderheit aber dem Schriftführer Prof. Bittner und Prof. Kozak, der die Arbeiten des Säckelwartes aufopferungsvoll und musterhaft besorgte, der innigste Dank der Vereinsleitung ausgesprochen.

„Die geselligen Abende erfreuten sich zwar nicht immer des erhofften zahlreichen Besuches der Vereinsmitglieder, trotzdem aber bleiben sie den Theilnehmern in angenehmer Erinnerung, hatte doch wie alljährlich Herr Stadt-Schulinspector Prof. Wotta sich stets in dankverdienender Liebenswürdigkeit bereit gefunden, für den heiteren Theil zu sorgen. Wünschenswert wäre es immerhin, dass auch diese Abende sich einer regeren Antheilnahme seitens der Vereinsmitglieder erfreuen möchten.

„Meine Herren! Ein neues Jahr unverdrossener, selbstloser Arbeit liegt hinter uns. Es wäre verlockend, Rück- und Umschau zu halten und einen Vergleich zu ziehen zwischen einst und jetzt. Unzufriedene, zumeist infolge persönlicher Erfahrungen, hat es unter uns immer gegeben, sie sind auch jetzt vorhanden, Streberthum, Byzantinismus, die man den Vereinen und ihren Executivorganen ganz offen in den Tagesblättern zum Vorwurfe macht, das sind Worte von hässlichem Klange; das soll uns aber nicht hindern, an unseren freiwillig übernommenen Arbeiten zu Nutz und Frommen der Gesammtheit weiter zu schaffen.

„Und so will ich denn mit dem Danke an Sie alle, die Sie durch Ihren fleißigen Besuch der Sitzungen zu ihrer Ersprießlichkeit beigetragen, die Bitte verknüpfen, unseren Verein, der ein Hort des freien Manneswortes ist, auch weiterhin in Ihr Herz einzuschließen, ihn zu stützen und zu fördern immerdar.

„Mit dem Danke an unseren liebenswürdigen Hausherrn Regierungsrath Dir. Klauser und Dir. v. Mor, der uns allezeit gerne freundliches Obdach gewährt, schließe ich den diesjährigen Bericht."

Nach dem mit Beifall aufgenommenen Rechenschaftsberichte des Obmannes über das Vereinsjahr 1898/99 folgte der vom Säckelwarte Prof. C. Kozak erstattete

Cassebericht für das VII. Vereinsjahr 1898/99.

A. Einnahmen:

1. Casserest vom Vorjahre	51 fl. 03 kr.
2. Einnahmen im Vereinsjahre 1898/99	270 „ — „
Summe der Einnahmen	321 fl. 03 kr.

B. Ausgaben:

Die im Cassebuche näher detaillierten Ausgaben belaufen sich auf 304 fl. 89 kr.

C. Ausgleichung:

Summe der Einnahmen	321 fl. 03 kr.
Summe der Ausgaben	304 „ 89 „
Es ergibt sich daher ein barer Casserest von	16 fl. 14 kr.

Außerdem erliegt in der Bukowiner Sparcasse eine Barschaft von 421 fl. 54 kr.

Daher beträgt das Gesammtvermögen des Vereines „Bukowiner Mittelschule" gegenwärtig vierhundertsiebenunddreißig (437 fl.) Gulden und 68 kr. ö. W.

Nachdem Prof. Mikulicz im Namen der Rechnungsrevisoren über den Befund der Rechnungsrevision Bericht erstattet hatte, wurde auf seinen Antrag hin dem Ausschusse das Absolutorium ertheilt.

Landes-Schulinspector Dr. Karl Tumlirz meldete sich hierauf zum Worte, um dem Obmanne für seine umsichtige Leitung und dem Ausschusse für seine Thätigkeit den Dank der Vereinsmitglieder auszusprechen (allgemeiner Beifall), wofür der Obmann im Namen des Ausschusses den herzlichsten Dank aussprach.

Bei der hierauf folgenden Wahl, bei der die Herren Dr. Nathansky und Pöcksteiner als Stimmenzähler thätig waren, wurde an Stelle der theils freiwillig, theils satzungsgemäß ausscheidenden Ausschussmitglieder zum Obmanne Prof. Dr. Anton Polaschek mit 30 von 31 abgegebenen Stimmen wiedergewählt. Ebenso wurde Prof. Josef Bittner mit 30 Stimmen wieder-, die Proff. Constantin Maximowicz und Dr. Josef Perkmann mit 29, beziehungsweise 28 Stimmen neugewählt. Zu Rechnungsrevisoren wurden durch Zuruf Schulrath Limberger und Prof. Mikulicz wiedergewählt.

Der Ausschuss für das Vereinsjahr 1899/1900 besteht also nach seiner Constituierung aus folgenden Herren:

Obmann: Prof. Dr. A. Polaschek.

Obmannstellvertreter für Czernowitz: Prof. Dr. Dan. Werenka.

„ „ Radautz: Prof. El. Karausch (neugewählt).

„ „ Suczawa: Prof. Hier. Muntean.

I. Schriftführer: Prof. Dr. Josef Perkmann.

II. „ Prof. Constantin Maximowicz.

I. Säckelwart: Prof. Josef Bittner.

II. „ Prof. Norbert Schwaiger.

Ferner Stadt-Schulinspector Prof. Josef Wotta und Prof. Friedrich Loebl.

Während der Stimmenzählung hielt der Obmann seinen angekündigten und mit lautem Beifalle aufgenommenen Vortrag:

„Zur Frage des Lehrermangels an Mittelschulen" (XIII. S. 376 ff.).

An der Generaldebatte betheiligten sich Landes-Schulinspector Dr. Tumlirz, Dir. Romstorfer, Dr. Frank und die Proff. C. Kozak, N. Schwaiger, Dr. Perkmann und Dr. Rump; sie wurde aber mit Rücksicht auf die vorgerückte Tagesstunde und auf den Inhalt des Vortrages, der ein gründlicheres Studium erheischt, als es ein einmaliges Anhören möglich macht, abgebrochen und auf eine der nächsten Sitzungen verschoben.

Mit dem Danke für die Wiederwahl und dem Versprechen, nach wie vor für die Interessen des Vereines und der Vereinsmitglieder wirken zu wollen, schloss der Obmann nach $3^1/_2$ stündiger Dauer die Versammlung.

Die meisten Mitglieder fanden sich aber noch bei dem zu Ehren der in die VII. Rangsclasse beförderten Vereinsmitglieder veranstalteten Ehrenabende ein.

F. Sitzungsbericht des Vereines „Deutsche Mittelschule für Nordmähren in Olmütz".

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. Hugo Lanner.)

Gründungsversammlung.

(Olmütz, am 26. Juni 1899.)

Die Versammlung war recht gut besucht ungeachtet der am Schlusse des Semesters sich häufenden Agenden der Mittelschullehrer. Anwesend waren 60 Mitglieder des neuen Vereines, wobei folgende Orte vertreten waren: Mährisch-Neustadt, Neutitschein, Mährisch-Ostrau, Prossnitz, Römerstadt, Mährisch-Schönberg, Sternberg, Mährisch-Trübau, Zwittau und Olmütz.

Eröffnet wurde die Versammlung vom k. k. Gymn. Dir. Herrn Emil Seyss mit folgender mit lebhaftem Beifalle aufgenommenen Ansprache:

„Hochverehrte Versammlung, liebwerte Herren Collegen!

„Von dem vorbereitenden Ausschusse hiezu betraut, eröffne ich hiemit die constituierende Versammlung des Vereines ‚Deutsche Mittelschule für Nordmähren in Olmütz' und heiße Sie herzlich willkommen. Dass gerade Olmütz als Mittelpunkt des Vereines gewählt erscheint, verdankt diese Stadt ihrer centralen Lage und dem damit bedingten leichten Verkehre mit den übrigen in dem Bereiche des Vereines gelegenen Mittelschulstädten; dann wohl auch dem Umstande, dass Olmütz eine verhältnismäßig große Anzahl von Mittelschulen verschiedenen Charakters in seinen Mauern birgt und in der Erinnerung an die ehemalige Universität, als deren ehrwürdige Denkmäler die k. k. theologische Facultät und die k. k. Studienbibliothek heute noch bestehen, einen gewissen akademischen Charakter bekundet.

„Der Nothwendigkeit, über Wesen und Zweck des Vereines zu sprechen, überhebt mich wohl der Hinweis sowohl auf die diesen Gegenstand in außerordentlich lichtvoller Weise erschöpfenden Broschüre des um die Gründung unserer Gruppe hochverdienten Herrn Prof. Hugo Lanner als auch auf das Leben und Wirken der in den verschiedenen Gegenden unseres Vaterlandes bereits bestehenden Vereine ‚Mittelschule', die infolge der auf reichlicher Erfahrung beruhenden Behandlung wichtiger Schul- und Standesfragen bereits einen nicht unmaßgebenden Einfluss auf deren

Entscheidung gewonnen haben. Ihre Losung ist daher auch die unsrige: Pflege des collegialen Sinnes, Erweiterung und Vertiefung fachmännischer Ausbildung auf dem Gebiete des Unterrichtes und der Erziehung und Vertretung der Standesinteressen auf Grund akademischer Zusammengehörigkeit.

„Um dieser Stunde eine besondere Weihe zu verleihen, so lassen Sie uns unter den Auspicien des erhabenen Förderers des österreichischen Mittelschulwesens an die Gründung unseres Vereines treten, und indem wir voll Ehrfurcht und Dankbarkeit unseres allergnädigsten Kaisers gedenken, stimmen Sie mit mir ein in den Ruf: Hoch Kaiser Franz Josef I. Hoch! Hoch! Hoch!"

Die Versammlung erhob sich von den Sitzen und folgte mit Begeisterung dieser Aufforderung.

Hierauf erstattete Prof. Dr. Schilling den Bericht über die Vorarbeiten des vorbereitenden Ausschusses und die Entstehungsgeschichte des Vereines. Er hob hervor, dass seit einer Reihe von Jahren die Mittelschullehrer von Olmütz periodisch wiederkehrende zwangslose Zusammenkünfte hatten, in welchen die mannigfaltigsten, das Schulleben und die Interessen der Mittelschullehrer betreffenden Angelegenheiten zur Sprache kamen. Schließlich machte sich aber der Wunsch immer mehr geltend, einen Zusammenschluss der Mittelschullehrer Nordmährens nach dem Beispiele anderer Kronländer herbeizuführen; und in einer der im Vorjahre abgehaltenen Versammlungen nahm der Plan der Ausführung dieses Wunsches feste Gestaltung an. Durch verschiedene Zwischenfälle und Umstände verzögerten sich aber die Vorarbeiten, welche der Gründung des Vereines die Wege ebnen sollten, bis zum heurigen Jahre. Im Januar desselben wurde gelegentlich eines sehr beifällig aufgenommenen Vortrages des Prof. Stourač über seine Reise nach Italien der Entschluss gefasst, die vorbereitenden Schritte zur Constituierung des Vereines endlich einmal einzuleiten. Zu diesem Behufe wurden nun Schreiben informativen Charakters an nachstehende Mittelschulen Nordmährens versendet: an die Gymnasien in Kremsier, Mährisch-Neustadt, Ostrau, Schönberg, Trübau, Weißkirchen und an die Realschulen in Kremsier, Leipnik, Neutitschein, Ostrau, Prossnitz, Römerstadt, Sternberg und Zwittau. Mit Befriedigung muss nun constatiert werden, dass von nahezu sämmtlichen obgenannten Anstalten zustimmende Antworten einliefen. Ungeachtet dieses aufmunternden Ergebnisses zögerte der vorbereitende Ausschuss doch noch, den definitiven Schritt zur Constituierung des Vereines zu thun, da er sich der großen Schwierigkeiten bewusst war, welche nicht sosehr das Inslebenrufen des Vereines, als die Obsorge für das Weitergedeihen desselben, für die Auffindung der Wege zur Hintanhaltung der Erlahmung der Thatkraft der Mitglieder und schließlich auch zur Verhütung weitgehender Differenzen unter den Vereinsmitgliedern mit sich im Gefolge haben.

Schließlich wurden alle Bedenken beiseite geschoben, und der Ausschuss gieng an die Durchberathung der Statuten.

Der Referent betont dann den akademischen Charakter des Vereines und gibt hiebei Aufklärungen über einzelne Punkte der Satzungen, die am 19. Mai 1899 anstandslos die Genehmigung der hohen k. k. Statthalterei erhielten.

An die Ausführungen des Referenten knüpft sich eine lebhafte De-

batte, an welcher insbesondere die Proff. Schwarz, Dr. Ladek, Thannabaur und Dir. Riedel sich betheiligen.

Sodann bringt Dr. Schilling die Glückwunschschreiben und Telegramme, welche anlässlich der Gründung des Vereines an den vorbereitenden Ausschuss gelangt waren, zur Verlesung. Solche waren eingelangt von den Mittelschulvereinen in Wien, Prag, Linz, Czernowitz, von dem Vereine „Eranos Vindobonensis", den Herren Landes-Schulinspectoren Dr. Karl Schober, Ed. Kučera, Dr. Vict. Langhans und Herrn Dir. Karl Žaar.

Nach der Verlesung der Zuschriften, die lebhaft begrüßt wurden, wird zu den Wahlen geschritten. Gewählt erscheinen die Proff.: Thannabaur, Stourač, Protiwa, Überegger, Lanner, Tschochner. Dr. Schilling und von den auswärtigen Mitgliedern: Dir. Pulitzer (Neutitschein), Neubauer (M. Neustadt), Winkler (M. Ostrau), Stelzl (Römerstadt), Stěpan (M. Schönberg), Temper (Sternberg).

Bei der hierauf erfolgten Constituierung des Ausschusses werden die Proff. Thannabaur zum Obmanne, Stourač zum Obmannstellvertreter, Lanner und Tschochner zu Schriftführern und Dr. Schilling zum Säckelwarte gewählt.

Es hält nun Prof. Lanner einen Vortrag über die Bedeutung der Pariser Weltausstellung für die Mittelschullehrer. Er hebt in demselben hervor, dass — nach Hofrath Exner — über Anregung des genialen Organisators der Ausstellung, des Generaldirectors Picard, dieselbe erstens in einer zeitgenössischen Abtheilung die Summe alles menschlichen Schaffens am Ende des XIX. Jahrhunderts vorführen und zweitens in einer retrospectiven Ausstellung zeigen soll, welche Fortschritte in den verschiedenen Productionszweigen seit 1800 gemacht worden sind, und welcher Antheil an diesen Errungenschaften den einzelnen Culturvölkern zukommt.

Dass ferner bei dieser Ausstellung zum erstenmale das Classificationsoder Gruppensystem als Hauptorganisationsprincip aufgestellt werden soll, so dass die gleichartigen Erzeugnisse verschiedener Länder nebeneinander aufgestellt werden, wobei durch unmittelbare Vergleichung die fachmännische Beurtheilung wesentlich erleichtert wird. Dadurch sind die einzelnen Staaten geradezu genöthigt, nur das Beste zu bringen.

Durch die auf diese Weise erzielte möglichste Verdichtung der Qualität wird der Ausstellung die höchste wirtschaftliche und commercielle Bedeutung beizumessen sein.

Ein zweiter wesentlicher Vorzug gegenüber den bisherigen Ausstellungen liegt darin, dass nach Picards Programm die verschiedenen Industrieproducte auf dem Ausstellungsplatze vor den Augen des Beschauers aus den Rohproducten erzeugt werden, wobei einem die Gelegenheit geboten werden wird, auch die bei der Production zur Verwendung kommenden Maschinen und Apparate im Betriebe zu sehen.

Von den Gruppen der ausgestellten Gegenstände, welche für die Lehrer von außerordentlicher Bedeutung sein werden, hebt der Referent folgende hervor: Erziehung und Unterricht, Kunstwerke, Hilfsmittel und Verfahrungsweisen im Dienste der Literatur, der Wissenschaften und Künste, Elektricität, Ackerbau, Gartenbau, Nahrungsmittel, Bergwesen, Metallbearbeitung, chemische Industrie, Hygiene, öffentliche Hilfeleistung, Colonisation.

Alles in allem genommen wird die Ausstellung eine solche Fülle von lehrreichen Darstellungen bieten, dass alles, was in dieser Richtung schon zur Anschauung gebracht wurde, durch dieselbe weit in Schatten gestellt werden wird.

Der Referent weist ferner darauf hin, dass aus allen Städten und Gauen Österreichs Gewerbetreibende und andere Privatpersonen aus eigenen Mitteln oder durch hilfreiche Vermittlung von Gewerbevereinen und anderen Corporationen an dem Besuche der Ausstellung theilnehmen werden, dass es bei den heutigen ausgebildeten Communicationsmitteln, bei den billigen Fahrpreisen viele minder Gebildete gibt, die ganz bedeutende Reisen machen, die Gelegenheit haben, durch Autopsie Dinge wahrzunehmen, von denen die Mittelschullehrer nur aus Büchern oder nur vom Hörensagen Kenntnis haben, und dass dieser Umstand geeignet ist, die Stellung des Mittelschullehrers in gesellschaftlichen Kreisen zu beeinträchtigen, und dass demnach auch sociale Momente dafür sprechen, dass die Mittelschullehrer die Gelegenheit nicht vorübergehen lassen, die Pariser Weltausstellung zu besuchen, welche in Bezug auf die Möglichkeit der Erwerbung von Kenntnissen auf dem Gebiete von Kunst und Wissenschaft so Außerordentliches bieten wird, und die als eine Lehrausstellung im besten Sinne des Wortes zu betrachten ist.

Mit Rücksicht darauf wäre es nach der Ansicht des Referenten gewiss eine dankbare Aufgabe des neuen Vereines, wenn er bestrebt wäre, Wege und Mittel ausfindig zu machen, durch welche bei Leistung nicht zu großer materieller Opfer jedem Mitgliede der Besuch der Ausstellung ermöglicht werden könnte.

Die Erreichung dieses Zieles hätte der Verein durch Folgendes anzustreben:

1. Durch eine Zuschrift an den österreichischen k. k. Generalcommissär der Pariser Ausstellung Herrn Sectionschef Exner, in welcher der Bitte Ausdruck gegeben wird, er möge das Vorhaben des Vereines fördern und unterstützen und demselben mit Rath und That an die Hand geben.

2. Der Verein hätte in Fühlung zu treten mit den Mittelschulprofessoren und den deutschen Vereinen in Paris zwecks Schaffung billiger Unterkunftsstätten. Während der Ferienzeit könnten vielleicht die Schulräume gegen entsprechende Entlohnung hiezu verwendet werden.

3. Es wäre eine Cumulativeingabe an die Betriebsdirectionen der österreichischen, Schweizer und französischen Eisenbahnen zu richten zwecks weitestgehender Herabsetzung der Fahrpreise für die Mitglieder zur Tour- und Retourfahrt von Wien nach Paris.

4. Der Verein hätte sich schließlich mit den Mittelschulvereinen in Wien, Prag, Linz und Czernowitz ins Einvernehmen zu setzen wegen Erzielung der Einstellung eines bestimmten Geldbetrages in den Staatsvoranschlag pro 1900 seitens der hohen Regierung zum Zwecke der Förderung der Ermöglichung des Besuches der Pariser Ausstellung von Seite der österreichischen Mittelschullehrer.

Vielleicht könnten auch die Reisestipendien für Philologen und Naturhistoriker für das Jahr 1901 ausnahmsweise sistiert und der hiedurch freiwerdende Betrag von 13.000 fl. dem angedeuteten Zwecke zugeführt werden.

Zum Schlusse seiner Ausführungen hebt der Referent hervor, dass die Ermöglichung des Besuches der Ausstellung seitens der Mittelschullehrer der Schule, der Industrie, dem Gewerbe und dem Volke im allgemeinen zum Nutzen gereichen würde; und dass mit Sicherheit anzunehmen ist, dass die vom Staate zu dem genannten Zwecke verausgabte Summe wie jede einem Unterrichtszwecke dienende Ausgabe auf indirectem Wege hundertfach zurückerstattet werden wird.

Unter allgemeiner Zustimmung wurde in der hierauf erfolgten Wechselrede der Beschluss gefasst, den Ausschuss mit der Aufgabe zu betrauen, die Schritte zur Verwirklichung der vom Referenten gemachten Vorschläge zu unternehmen.

Zum Schlusse der Sitzung beantragt Prof. Winkler, der Verein möge die geeigneten Schritte beim hohen k. k. Eisenbahnministerium einleiten, dass den Landesmittelschullehrern dieselben Fahrpreisbegünstigungen gewährt werden wie den Staatsmittelschullehrern.

Der Antrag wird nach einer warmen Befürwortung seitens des Dir. Pulitzer angenommen.

Schließlich dankt Prof. Schwarz mit warmen Worten dem vorbereitenden Comité und dem ersten Vorsitzenden des Vereines Herrn Dir. Seyss für ihre Bemühungen.

Prof. Thannabaur äußert seine Befriedigung über den zahlreichen Besuch der Versammlung, er dankt den auswärtigen Mitgliedern für ihr Erscheinen, für das durch seine Wahl ihm kundgegebene Vertrauen und schließt die Versammlung.

Nach gemeinsamem Mittagsmahle, bei welchem es an Toasten ernsten und heiteren Inhaltes nicht fehlte, wurde der Nachmittag zur Besichtigung des neuen städtischen Elektricitätswerkes und der Kunstuhr benützt.

Der günstige Verlauf der Gründungsversammlung rief allseitig Befriedigung hervor.

Miscellen.

Näherungsweise Rectification der Parabel.

Die Definition, welche man für ähnliche und ähnlich liegende Polygone gibt, kann auch auf beliebige Curven ausgedehnt werden. Ist eine ebene Curve gegeben und verbindet man irgend einen Punkt ihrer Ebene mit allen ihren Punkten und theilt die so erhaltenen Radienvectoren nach einem constanten Verhältnisse, so bildet die Gesammtheit der Theilungspunkte eine neue Curve, welche der gegebenen ähnlich ist und zu ihr ähnlich liegt. Der Ausgangspunkt der Vectoren ist der Ähnlichkeitspunkt und das angenommene Theilungsverhältnis das Ähnlichkeitsverhältnis der Curven. Bekanntlich nennt man solche ähnliche und ähnlich liegende Curven homothetisch *(Courbes homothétiques)*.

Es lässt sich leicht zeigen, dass alle Curven derselben Art, deren Gleichung in der einfachsten Form nur einen Parameter enthält, ähnlich sind. Denn ist die Gleichung einer Curve $f(x, y, a) = o$, wo a der Parameter ist, so stellt $f(x, y, a_1) = o$ die Gleichung einer Curve derselben Art dar. Würde nun die Ähnlichkeit beider eine Bedingungsgleichung zwischen den Parametern erfordern, etwa $a_1 = \psi(a)$, so wäre a_1 durch a bestimmt, d. h. alle Curven derselben Art, welche der gegebenen ähnlich sind, reducierten sich auf eine einzige, was der obigen Definition widerspricht.

Da die Gleichungen des Kreises, der Parabel, der Cissoide und der Archimedischen Spirale in der einfachsten Form lauten:

$$x^2 + y^2 = a^2; \; y = 2\,a\,x; \; y^2 = \frac{x^3}{a - x}; \; \rho = a\,\omega,$$

also nur einen Parameter a enthalten, so sind alle Kreise, alle Parabeln, alle Cissoiden, alle Archimedischen Spiralen ähnliche Curven.

Da die Fläche zwischen Parabelbogen, Abscisse und Ordinate des Endpunktes auf elementare Weise berechenbar ist, so lässt sich auch eine näherungsweise Rectification dieser Curve durchführen nach der Methode, welche für die Ellipse angewendet wurde.

Es sei A der Scheitel einer Parabel, F ihr Brennpunkt, $A\,F = \frac{p}{2}$, also die Scheitelgleichung $y^2 = 2\,p\,x$; nimmt man F als Ursprung des Coordinatensystems, so ist statt x zu setzen $x + \frac{p}{2}$ und die Parabelgleichung lautet nun $y^2 = 2\,p\left(x + \frac{p}{2}\right)$.

Denkt man sich eine zweite Parabel mit demselben Brennpunkte F und derselben Achsenrichtung, ist ihr Scheitel A′ und ihr Parameter $2\,(p + h)$,

so liegen beide Parabeln ähnlich und die Gleichung der letzteren, auf den Brennpunkt bezogen, lautet:

$$y^2 = 2(p+h)\left(x + \frac{p+h}{2}\right).$$

Ist P ein Punkt der Parabel I, M der Fußpunkt seiner Ordinate, also $MP = y$, $FM = x$ und trifft die verlängerte Ordinate MP die Parabel II im Punkte P', so sind beide Curven homothetisch und es ist

$$\text{area } APM = \frac{2}{3}\left(x + \frac{p}{2}\right)y;$$

$$\text{area } A'P'M = \frac{2}{3}\left(x + \frac{p+h}{2}\right)y_1,$$

wenn $MP' = y_1$ gesetzt wird.

Nun ist

$$y = \sqrt{p(2x+p)},$$

$$y_1^2 = (2x+p+h)(p+h).$$

Wählen wir h hinreichend klein, so dass h^2 vernachlässigt werden kann, so wird

$$y_1^2 = p(2x+p) + 2h(x+p) = p(2x+h)\left\{1 + \frac{2(x+p)}{p(2x+p)}h\right\}$$

und daher

$$y_1 = \sqrt{p(2x+h)}\,.\left\{1 + \frac{2(x+p)}{p(2x+p)}h\right\}^{\frac{1}{2}},$$

somit für ein kleines h

$$y_1 = \sqrt{p(2x+h)}\left\{1 + \frac{x+p}{p(2x+p)}h\right\}.$$

Für die beiden Parabelflächen wird also

$$\text{area } APM = \frac{1}{3}(2x+p)\sqrt{p(2x+p)},$$

$$\text{area } A'P'M = \frac{2}{3}\left(x + \frac{p+h}{2}\right)\sqrt{p(2x+p)}\left\{1 + \frac{x+p}{p(2x+p)}h\right\},$$

oder wenn Glieder mit h^2 vernachlässigt werden,

$$\text{area } A'P'M = \frac{1}{3}(2x+p)\sqrt{p(2x+p)} + \frac{1}{3}h\,.\sqrt{p(2x+p)}\,.\left\{1 + \frac{x+p}{p}\right\}.$$

Für den Streifen A A' P P' finden wir daher

$$\text{area } AA'PP' = A'P'M - APM = \frac{1}{3}\cdot\frac{x+2p}{p}\sqrt{p(2x+p)}\,.\,h.$$

Nun berechnen wir denselben Streifen als Rechteck von der Länge A P, wobei wir seine Breite als das Mittel der Breiten bei A und P betrachten.

Die Breite bei A ist A A'; wegen $AF = \frac{p}{2}$, $A'F = \frac{p+h}{2}$ ist $AA' = \frac{h}{2}$.

Um die Breite des Streifens bei P zu erhalten, ziehen wir in P die Normale zur Parabel I. Dieselbe treffe die Parabel II in K und die x-Achse im Punkte N. Für ein kleines h kann das Dreieck P K P' als ein bei K rechtwinkliges betrachtet werden und es ist P K die Breite des Streifens A A' P P' im Punkte K. Nun ist

$$PP' = y_1 - y = \sqrt{p(2x+p)}\left\{1 + \frac{x+p}{p(2x+p)}h\right\} - \sqrt{p(2x+\;)}$$

oder

$$PP' = \frac{x+p}{\sqrt{p(2x+p)}}\,.\,h.$$

Nennen wir α den Winkel der Normalen mit der positiven x-Achse, so ist

$$\text{tang } \alpha = -\frac{y}{p} = -\sqrt{\frac{2x+p}{p}},$$

somit

$$\text{tang } MNP = \sqrt{\frac{2x+p}{p}}$$

und

$$\text{tang } MPN = \text{tang } KPP' = \sqrt{\frac{p}{2x+p}};$$

daraus

$$\cos KPP' = \sqrt{\frac{2x+p}{2(x+p)}}.$$

Man erhält sonach für die Breite PK

$$PK = PP' \cos KPP' = \sqrt{\frac{x+p}{2p}} . h.$$

Die mittlere Breite wird demnach

$$\frac{AA' + PK}{2} = \frac{1}{2}\left(\frac{h}{2} + \sqrt{\frac{x+p}{2p}} . h\right) = \frac{h}{4}\left(1 + \sqrt{\frac{2(x+p)}{p}}\right).$$

Nennen wir die Länge des Parabelbogens $AP = s$, so ist also

$$\text{area } AA'PP' = s . \frac{h}{4}\left(1 + \sqrt{\frac{2(x+p)}{p}}\right),$$

wobei das unendlich kleine Dreieck KPP' vernachlässigt wird.

Wir haben demnach die Gleichung

$$\frac{1}{3} . \frac{x+2p}{p} \sqrt{p(2x+p)} . h = s . \frac{h}{4}\left(1 + \sqrt{\frac{2(x+p)}{p}}\right),$$

woraus schließlich

$$s = \frac{4}{3} . \frac{(x+2p)\sqrt{p(2x+p)}}{p + \sqrt{2p(x+p)}}$$

folgt.

Geht man wieder zur Scheitelgleichung zurück, so ist statt x zu setzen $x - \frac{p}{2}$, also wird

$$s = \frac{4}{3} . \frac{\left(x + \frac{3}{2}p\right)\sqrt{2px}}{p + \sqrt{p(2x+p)}}$$

oder schließlich, wegen $y^2 = 2px$

$$s = \frac{2}{3} . \frac{(2x+3p)y}{p + \sqrt{y^2+p^2}}.$$

Bekanntlich gibt die Integralrechnung für denselben Bogen den Ausdruck

$$s = \frac{y}{2p}\sqrt{y^2+p^2} + \frac{p}{2} \log \text{nat}. \frac{y + \sqrt{y^2+p^2}}{p}.$$

Nimmt man z. B. $p = 1$, $x = 2$, so gibt letztere Formel $s = 2{\cdot}95\ldots$; unsere Näherungsformel aber $s = 2{\cdot}88\ldots$

Es braucht kaum erwähnt zu werden, dass die Annäherung an den wahren Wert noch weiter getrieben werden kann, wenn man sich nicht begnügt, das Mittel aus den Breiten an den Endpunkten des Streifens zu nehmen, sondern nach derselben Methode die Breite auch für Zwischen-

punkte ermittelt (etwa für n äquidistante Ordinaten); in jeden Ausdruck tritt h als Factor ein und fällt somit aus der Gleichung hinaus. Das Mittel aus allen Breiten gibt dann einen umso genaueren Wert, je größer n genommen wird.

Wien. *Josef Sterba.*

Näherungsweise Rectification der Ellipse.

Die Lehrbücher der Geometrie für die oberen Classen der Mittelschulen befassen sich im analytischen Theile meist recht ausführlich mit der Quadratur der Ellipse und Parabel, während von der Rectification dieser Curven auch nicht das mindeste erwähnt wird (s. z. B. Močnik, Lehrbuch der Geometrie).

Allerdings bietet der Natur der Sache nach die Rectification der Curven in den meisten Fällen weit größere Schwierigkeiten als ihre Quadratur; dies ergibt sich unmittelbar aus dem analytischen Ausdrucke für beide, da ja $\int_{x_0}^{x} \sqrt{dx^2 + dy^2}$ auf complicierteré Functionen führen muss als $\int_{x_0}^{x} y\,dx$.

Ist jedoch auf irgend einem Wege elementar die Quadratur möglich, so lässt sich eine Methode angeben, welche in manchen Fällen auch eine näherungsweise Rectification ermöglicht.

Ist die von der Curve und den Coordinaten ihrer Endpunkte begrenzte Fläche durch einen mathematischen Ausdruck bestimmt und gibt es zu dieser Curve eine ähnliche und ähnlich liegende, so dass die Gleichungen beider sich nur in den Parametern unterscheiden, so kann die zwischen den beiden Curven eingeschlossene Fläche einerseits als Differenz zweier bekannter Flächenräume, anderseits als krummliniger Streifen berechnet werden; in letzteren Ausdruck tritt aber die Curvenlänge als Factor ein und kann daher aus der Gleichstellung der beiden für den Streifen gefundenen Ausdrücke ermittelt werden.

Für die Ellipse gestaltet sich nun die Entwicklung wie folgt:

Sei O der Mittelpunkt der Ellipse, $OA = a$ ihre große, $OB = b$ ihre kleine Halbachse. Wir denken uns eine zweite ähnliche und ähnlich liegende Ellipse, deren Halbachsen $OA' = a'$ und $OB' = b'$ sind; wegen der Ähnlichkeit beider ist $\frac{a'}{a} = \frac{b'}{b}$.

Wir setzen nun

$$a' = a\,(1 + x), \quad b' = b\,(1 + x),$$

so dass $AA' = a\,x$, $BB' = b\,x$ ist.

Für die Fläche der beiden Ellipsenquadranten hat man dann

$$A'OB' = \frac{1}{4}\,a\,b\,(1 + x)^2\,\pi,$$

$$AOB = \frac{1}{4}\,a\,b\,\pi;$$

somit

$$\text{area } A'ABB' = \frac{1}{4}\, a\, b\, (2x + x^2)\, \pi,$$

oder, wenn beide Ellipsen sehr nahe aneinander liegen, so dass x^2 gegen x vernachlässigt werden kann,

$$\text{area } A'ABB' = \frac{a\, b\, x\, \pi}{2}.$$

Anderseits kann dieser Streifen A' A B B', dessen mittlere Breite $\frac{a x + b x}{2}$ ist, näherungsweise als Rechteck von der Länge $AB = u$ berechnet werden, so dass

$$\text{area } A'ABB' = \frac{x}{2}\,(a + b)\, u$$

ist. Man hat somit die Gleichung

$$x\,(a + b)\, u = a\, b\, x\, \pi$$

und daher für den Ellipsenquadranten näherungsweise

$$u = \frac{a\, b\, \pi}{a + b}.$$

Ist $b = a$, geht also die Ellipse in den Kreis über, so wird

$$u = \frac{a\, \pi}{2},$$

wie es sein muss.

Aus der Herleitung folgt unmittelbar, dass diese Näherungsformel der Wahrheit näherliegende Werte liefert, je mehr sich die Ellipse dem Kreise nähert, je geringer also ihre Excentricität ist; denn für zwei concentrische Kreise wäre diese Ableitung streng richtig.

Analytisch lässt sich dies wie folgt zeigen:

Ist ε die numerische Excentricität, also die Größe $\frac{\sqrt{a^2 - b^2}}{a}$, so lautet die Formel für den Ellipsenumfang

$$u = 2\, a\, \pi \left[1 - \left(\frac{1}{2}\right)^2 \frac{\varepsilon^2}{1} - \left(\frac{1 \cdot 3}{2 \cdot 4}\right)^2 \frac{\varepsilon^4}{3} - \ldots\right]$$

Beschränkt man sich auf die beiden ersten Glieder, setzt also ε als klein voraus, so ist auch α eine kleine Größe, wenn $b = a - \alpha$ gesetzt wird. Vernachlässigt man daher die höheren Potenzen von α, so folgt

$$u = 2\, a\, \pi \left[1 - \frac{1}{4}\, \frac{a^2 - a^2 + 2\, \alpha\, a}{a^2}\right] = 2\, a\, \pi \left(1 - \frac{1}{2}\, \frac{\alpha}{a}\right).$$

Unsere Näherungsformel aber gibt

$$u = \frac{4\, a\, \pi\, (a - \alpha)}{2\, a - \alpha} = \frac{4\, a^2\, \pi \left(1 - \frac{\alpha}{a}\right)}{2\, a \left(1 - \frac{1}{2}\, \frac{\alpha}{a}\right)} = 2\, a\, \pi \left(1 - \frac{\alpha}{a}\right) \left(1 + \frac{1}{2}\, \frac{\alpha}{a}\right),$$

somit bei Vernachlässigung höherer Potenzen von α

$$u = 2\, a\, \pi \left(1 - \frac{1}{2}\, \frac{\alpha}{a}\right),$$

also genau denselben Ausdruck.

Setzt man z. B. $a = 1$ und für ε die größte in unserem Planetensysteme vorkommende Excentricität (für die Hauptplaneten), jene Mercurs, $\varepsilon = 0{\cdot}2056$, so liefert die Reihe mit zwei Gliedern $u = 6{\cdot}216 \ldots$, unsere Näherungsformel $u = 6{\cdot}215 \ldots$

Wien. *Josef Sterba.*

Bericht über die Thätigkeit des Zweigvereins der Turnlehrer an den Mittelschulen Niederösterreichs im Vereinsjahre 1899.

Der Verein zählt gegenwärtig wie im Vorjahre 36 Angehörige, von denen 25 auf Wien und 11 auf das Land entfallen. Bei der am 14. Januar 1899 abgehaltenen Vollversammlung des Vereines wurden folgende Mitglieder in den Ausschuss berufen: Ludwig Glas als Obmann, Johann Nepomuk Heinz als Obmannstellvertreter, Jaro Pawel als Schriftführer, Prof. Josef Feldkircher in Oberhollabrunn und Turnlehrer August Pichler als Ausschussmitglieder.

Im verflossenen Vereinsjahre wurden im ganzen fünf Monatsversammlungen abgehalten, und zwar die erste am 14. Januar mit der Besuchszahl von 13 Angehörigen, die zweite am 11. März mit 8, die dritte am 15. April mit 9, die vierte am 4. November mit 7 und die fünfte am 16. December mit 8 Angehörigen. Der durchschnittliche Besuch der Versammlungen beträgt 9 Angehörige, 3 Mitglieder weniger als im Vorjahre. Der Schriftführer kann die Gelegenheit nicht vorübergehen lassen, ohne die Mitglieder nochmals und auf das dringlichste zu mahnen, sie möchten, eingedenk ihrer Standespflicht, dem regelmäßigen Besuche unserer Versammlungen ein fürsorgliches Augenmerk zuwenden. Im verflossenen Vereinsjahre standen folgende Vorträge auf der Tagesordnung der Versammlungen: Am 14. Januar 1899 der Vortrag des Fachgenossen August Pichler: „Der preußische Leitfaden und der neue österreichische Turnlehrplan"; am 11. März der Vortrag desselben Fachgenossen: „Über die Bedeutung der Hangübungen im Schulturnen"; am 15. April der Vortrag des Vereinsmitgliedes Robert Geidel: „Das Schulturnen in räumlich getrennten Riegen"; am 4. November der Vortrag des Schriftführers Jaro Pawel: „Über Goethes körperliche Rüstigkeit und seine Vorliebe für leibliche Übungen", und am 16. December ein zweiter Vortrag des Schriftführers Jaro Pawel: „Die Fremdbezeichnungen, insbesondere in unseren Turn- und Spielschriften". Eine lebhaftere Theilnahme an diesen Vorträgen von Seite der Zweigvereinsmitglieder wäre wohl recht wünschenswert gewesen. Von den anderen das Vereinsleben berührenden Ereignissen mögen noch folgende angeführt werden. Mit Rücksicht auf das seinerzeit erlassene polizeiliche Verbot des Fußballspieles im Prater wurde in der am 15. April abgehaltenen Monatsversammlung der Ausschuss des Zweigvereines beauftragt, bei der Wiener Polizeidirection bittstellig zu werden, einen Platz im Prater für das Fußballspiel der naheliegenden Mittelschulen freizugeben. Diese Eingabe mag neben dem gleichlautenden Gesuche des Directoren-Comités der Wiener Mittelschulen für die Entscheidung des Praterinspectorats mitbestimmend gewesen sein, dass thatsächlich den am Prater anliegenden Mittelschulen ein Spielplatz im Prater unter gewissen Bedingungen freigegeben wurde. Am 20. October starb der k. k. Turnlehrer Karl Fechter in Wien. Der Verstorbene war auch im Ausschusse des Zweigvereines thätig und erwarb sich daselbst bleibende Verdienste. Der Verein war beim Begräbnisse durch den Obmann und den Schriftführer vertreten. Der engere Ausschuss des Vereines österreichischer Turnlehrer hat in Würdigung der Verdienste des Verstorbenen in allen Fach-

blättern einen warmempfundenen Nachruf veröffentlicht. Dieser Nachruf wurde in der am 4. November abgehaltenen Versammlung des Zweigvereines den Mitgliedern des Vereines zur Kenntnis gebracht. Mit Beginn des Schuljahres wurde das Ausschussmitglied des Zweigvereines August Pichler zum Turnlehrer an der Landes-Oberrealschule in Mährisch-Ostrau ernannt. Mit Rücksicht auf die großen Verdienste, welche sich Pichler um den Zweigverein erworben hatte, wurde in der Monatsversammlung des Zweigvereines vom 4. November der Beschluss gefasst, ihm zu seiner Ernennung ein Glückwunschschreiben zu senden, mit der Hoffnung, ihn recht bald wiederum in der Mitte des Zweigvereines zu sehen. Schließlich kann nicht ernst genug darauf hingewiesen werden, dass um die Zeit des heuer zu Ostern angesetzten Mittelschultages auch die Hauptversammlung des Vereines österreichischer Turnlehrer abgehalten werden soll, auf deren Tagesordnung die Behandlung einer Reihe bedeutender, das Wohl und Wehe unseres Standes berührender Fragen steht. An die Mitglieder ergeht die dringende Mahnung, ihrer Standespflicht eingedenk zu sein und an den Berathungen der Versammlung theilzunehmen und hier und überall in einiger Mitarbeit für die Forderungen und Rechte unserer Turnlehrerschaft einzustehen, denn nur so können und werden uns die Erfolge nicht ausbleiben. Auf eine besondere vom Fachgenossen Prof. Klar in Wiener-Neustadt an den Zweigverein im December vorigen Jahres ergangene Einladung unternahm der Ausschuss des Zweigvereines am 6. Januar 1900 eine Fahrt nach Wiener-Neustadt, um ein von dem Genannten zusammengestelltes neues Spiel in Augenschein zu nehmen. An der Fahrt betheiligten sich die Ausschussmitglieder Glas, Pawel, Feldkircher und das Vereinsmitglied Jahn. Die Vorführung des neuen Spieles, einer Verbindung des Prellballs, Fuß- und Hüpfballs, bot so viel Anregendes und Belehrendes, zeugte von so trefflicher erziehlicher und spielunterrichtlicher Schulung der Schüler, bot im allgemeinen und im einzelnen so viel Anziehendes, dass es nur zu bedauern ist, dass von den Vereinsmitgliedern so wenige der Einladung gefolgt waren. Die Aufnahme, welche den Besuchern von Seite des Prof. Klar zutheil wurde, war eine so herzliche und innige, dass der Zweigvereinsausschuss nicht umhin kann, ihm hiefür den besten Dank zu sagen.

An die Mitglieder des Zweigvereines ergeht nun nochmals die innige Bitte, an den Unternehmungen des Zweigvereines lebhafteren Antheil zu nehmen. Ein ernstes und einiges Zusammengehen ist für uns dringend nothwendig, wenn alle unsere Sache und unseren Stand betreffenden Fragen einer endlich günstigen Lösung zugeführt werden sollen.

In der am 20. Januar 1900 abgehaltenen Vollversammlung des Zweigvereines wurde der dem Vereine vorgelegte Jahresbericht von der Versammlung zur Kenntnis genommen. In der Versammlung selbst wurden folgende Mitglieder in den Ausschuss gewählt: Ludwig Glas zum Obmanne, Joh. Nep. Heinz zum Obmannstellvertreter, Jaro Pawel zum Schriftführer und Prof. J. Feldkircher und Ferd. Posch zu Ausschussmitgliedern.

Wien. *Jaro Pawel*,
z. Z. Schriftführer.

Literarische Rundschau.

Dr. Edmund Lange: **Xenophon. Sein Leben, seine Geistesart und seine Werke.** Gymnasialbibliothek, herausgegeben von Hugo Hoffmann. 9. Heft. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1900.

Das neunte Heft dieser Sammlung, die es verdient, der Gymnasialjugend aufs wärmste anempfohlen und durch Einreihung in die Schülerbibliotheken nähergerückt zu werden, will den Tertianer und Secundaner der Gymnasien Deutschlands in die Lectüre Xenophons und in das Verständnis seiner Persönlichkeit und seiner Schriftstellerei einführen.

Das I. Capitel beschäftigt sich mit Xenophons Leben, das II. mit seinen Lebensanschauungen, das III. mit Xenophon als Schriftsteller, wobei diejenigen seiner Werke, die nicht im Gymnasium gelesen werden, kurz charakterisiert werden. Unter diesen erscheint auch die Cyrupädie, aus der bei uns in Österreich einzelne Partien, wie sie die Chrestomathien von Schenkl oder Lindner (diese in geringerem Maße als jene) enthalten, häufig gelesen werden.

In Capitel IV bis VI werden dann ausführlich die Anabasis, ferner die Hellenika, die bei uns nicht zur Schullectüre gewählt werden, und die Denkwürdigkeiten behandelt.

Obwohl zunächst für die Bedürfnisse der reichsdeutschen Anstalten berechnet, wird doch dieses Bändchen auch in den Händen unserer Quintaner und Sextaner gute Dienste thun und ein tieferes Eindringen in den genannten Richtungen ermöglichen; die detaillierte Inhaltsangabe der Anabasis und der Denkwürdigkeiten, diese in Form einer Disposition gegeben, kann dem Schüler den Zusammenhang des Ganzen festhalten helfen, der bei dem Gebrauche von Chrestomathien trotz aller Bemühungen des Lehrers oft genug vergessen wird.

Die schwierigste Aufgabe für den Verfasser, der für 15- oder 16jährige Knaben schreibt, bildete die in die Besprechung der Denkwürdigkeiten aufgenommene Erörterung über die Persönlichkeit und Grundanschauung des Sokrates. Hier hat denn auch meines Erachtens Lange bei seinem Leserkreise zuviel Vorbildung vorausgesetzt.

Er erwähnt S. 85, als deutlichster Ausdruck des Hasses, mit dem die Komödiendichter den Sokrates beehrten, lägen noch heute des Aristophanes „Wolken" vor uns. Was nützt aber diese Bemerkung, wenn sie nicht näher ausgeführt, wenn nicht einzelne Stellen aus diesem Stücke angeführt werden? Diese könnten, passend ausgewählt, es dem Schüler unter anderem auch klar machen, wie gegen den großen Denker der Vorwurf erhoben werden konnte, er habe Verachtung der Eltern gelehrt.

Ebensowenig fruchtet S. 86, wo von dem Gegensatze der schönen Seele des Sokrates zu seinem hässlichen Leibe die Rede ist, die bloße Erwähnung „der herrlichen Worte, die Plato im Gastmahl den Alkibiades darüber sprechen lässt". Soll der Quintaner oder Sextaner sie in seinem Exemplare von Platons Symposion nachlesen? Ebenso zweifle ich sehr, ob die auf dieser und der folgenden Seite ohne weitere Erklärung hingestellten Ausdrücke „rationalistisch", „mystisch", „dialektische Methode", „schrankenloser Individualismus der Sophistik", „subjective Berechtigung dieser seiner (des Sokrates) Lehre" bei den Lesern dieses Alters Verständnis finden

werden. Wohl ebensowenig als die Erwähnung des „Pessimismus so vieler andrer großen Denker Griechenlands" S. 83.

Dabei möge auch die Bemerkung Platz finden, dass es von Nutzen wäre, überflüssige Fremdwörter durch entsprechende deutsche zu ersetzen, so „Basis" S. 86 durch „Grundlage", „traditionell" S. 87 durch „überliefert".

Stilistisch ist mir der Ausdruck „die etwa dreißig Jahre" S. 23 aufgefallen.

Doch diese Bemerkungen, die sich ja ohnedies zumeist auf das schwierige letzte Capitel beziehen, sollen die Überzeugung nicht beeinträchtigen, dass mit diesem Hefte ein Werkchen in die Hand des Schülers gelegt wird, das geeignet ist, die Kenntnis dieses Autors zu vertiefen und ihn zu gewöhnen, bei der classischen Schullectüre auch die inhaltliche Seite gebürend ins Auge zu fassen.

Prag. — *M. Strach.*

Dr. R. Pappritz: **Marius und Sulla.** Gymnasialbibliothek, herausgegeben von Hugo Hoffmann. 31. Heft. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1899. 79 S.

In einer stattlichen Reihe von Heften liegen uns in der „Gymnasialbibliothek" äußerst lehrreiche, zur Lectüre für die reifere Mittelschuljugend höchst geeignete Abhandlungen über die verschiedensten Seiten des Lebens der alten Griechen und Römer vor. Unter diesen finden wir auch solche, in denen eine einzelne hervorragende Persönlichkeit zum Gegenstande der Betrachtungen gemacht wird. Und dies geschieht mit vollem Rechte, da die Jugend durch die Schilderung hervorragender Persönlichkeiten, die als Vertreter der ihre Zeitgenossen beherrschenden Ideen gelten können, gewiss aufs lebhafteste angezogen wird. In die Reihe dieser Abhandlungen gehört die uns vorliegende: „Marius und Sulla", in der wir den Lebenslauf zweier hervorragenden Vertreter der Demokratie und der Aristokratie kennen lernen.

Mit Wärme schildert der Verfasser die ansteigende Entwicklung des berühmten volskischen Bauernsohnes, der in einer Zeit auftritt, in der die Bürger Roms in zwei sich schroff gegenüberstehende Parteien zerfielen, von denen die Optimaten, stolz auf die Thaten ihrer Vorfahren, die einträglichsten Stellen im Heere und in der Verwaltung als ihr Eigenthum ansahen und selbst dem fähigsten Manne, wenn er nicht ihrer Partei angehörte, bei der Bewerbung um höhere Ämter, mit deren Bekleidung zugleich die Gelegenheit, Vermögen zu erwerben, verbunden war, wie eine geschlossene Phalanx entgegentraten. In des jungen Marius Seele erwachte bald der Ehrgeiz, danach zu streben, durch Muth, Thatkraft und Umsicht im Kriege das zu erreichen, was die Optimaten meist bloß infolge der Verdienste ihrer Vorfahren beanspruchten. Bald kam Marius in das römische Heer vor Numantia, wo P. Cornelius Scipio Africanus Minor die durch die Zügellosigkeit der römischen Optimaten gesunkene Disciplin mit eiserner Faust wiederherstellte. Mit Wohlgefallen blickte der Feldherr auf den an treue Pflichterfüllung, tüchtige Arbeit und strengen Gehorsam gewöhnten Bauernsohn, der dem Kriegshandwerke mit Leib und Seele ergeben war und wiederholt Proben seines Muthes und seiner Umsicht abgelegt hatte, und zeichnete ihn vor allen aus. Nach der Bekleidung des Tribunats und der Prätur (115) kommt Marius als Proprätor in die Provinz Hispania ulterior, wo er im Kampfe mit den kriegerischen Stämmen eine tüchtige Schule durchmacht.

Schon hier zeigen sich einige hervorstechende Charakterzüge desselben: Energie, zähes Festhalten an einem gefassten Plane, das ohne Rücksicht auf bestehende Verhältnisse zur Starrheit ausartet, glühender Ehrgeiz und unbändige Thatenlust. Er ließ sich auch niemals durch einen Misserfolg zurückschrecken. Gelegenheit zur selbständigen Thätigkeit erhielt Marius im Jugurthinischen Kriege, dessen Verlauf in den ersten Jahren mit vollem Rechte kurz, aber doch vollkommen ausreichend geschildert wird. Sehr gelungen sind auch die knappen Charakterzeichnungen des Jugurtha,

Hiempsal, Aemilius Scaurus, C. Memmius etc. Die Tüchtigkeit des Unterfeldherrn Marius zeigt sich in den Schlachten am Muthulflusse und bei Sicca. Der Misserfolg des Oberfeldherrn Metellus bei der Belagerung von Zama, wodurch das Misstrauen des Volkes gegen die Kriegführung der Optimaten von neuem rege gemacht wird, führt Marius an das Ziel seines Ehrgeizes — er wird im Jahre 107 mit erdrückender Mehrheit zum Consul gewählt und mit der Führung des Krieges gegen Jugurtha betraut. Nach der ersten That des neuen Consuls, der durchgreifenden Änderung im Heerwesen, nach welcher jeder, der dienen wollte, zum Kriegsdienste herangezogen werden konnte, begibt sich Marius nach Afrika, wo er namentlich bei der Einnahme der Stadt Kapsa eine solche Umsicht und Thatkraft an den Tag legt, dass ihn die Numidier für ein höheres Wesen ansahen. Im weiteren Verlaufe des Krieges wirkt an der Seite des Marius Sulla; die hervorstechendsten Seiten seines Charakters, besonders mit Rücksicht auf Abstammung, Bildung und politische Schulung, werden im Vergleiche mit denen des Oberfeldherrn scharf hervorgehoben. Marius erkennt sogleich das Talent Sullas und weist ihm die schwierigsten militärischen und politischen Aufgaben zu. Muss auch Marius, der noch wiederholt in diesem Kriege auf schwierigem Boden sich als ausgezeichneten Feldherrn bewährte, unbedingt das Verdienst zugesprochen werden, den langwierigen Krieg glücklich zu Ende geführt zu haben, so ist auch mit vollem Rechte hervorgehoben, dass Sulla durch seine Schlauheit die Auslieferung des Jugurtha bewirkte. Nach einem glänzenden Triumphe erhält Marius Gelegenheit, den Gipfel seines militärischen Ruhmes zu ersteigen. In dem Kriege mit den Cimbern und Teutonen, in dem die militärische Unfähigkeit der römischen Nobilität wieder sich gezeigt hatte, handelte es sich um die Existenz des römischen Staates. Dem Sieger in Numidien brachte man ein solches Vertrauen entgegen, dass man ihm gegen alles Gesetz und Herkommen mehrere Jahre nach einander das Consulat und damit die Führung des Krieges übertrug. In spannender Weise sind die Erziehung der römischen Soldaten für den Kampf mit den Germanen, die Schlachten bei Aquae Sextiae und auf den raudischen Gefilden dargestellt; außerdem wurde auch mit Recht der menschlich liebenswürdige Zug des sonst rauhen Kriegsmannes Marius hervorgehoben, dass er, obwohl ihm allein die Ehre eines Triumphes zugesprochen worden war, diesen mit seinem unfähigen Collegen Catulus theilen wollte. Das Jahr 100, in welchem Marius das sechstemal das Consulat erlangte, um das er sich eifrig bewarb, brachte ihn um all die Gunst der Römer, die er sich durch seine glänzenden militärischen Erfolge errungen hatte. Zur Leitung des Volkes im Frieden fehlte ihm die Thatkraft; Marius musste sich von Apulejus Saturninus und Servilius Glaucia leiten lassen, Männer, die vor keiner Mordthat zurückschreckten. Als der Senat gegen die beiden Mordgesellen nach den Gesetzen strenge vorzugehen beschloss, verdarb es sich Marius infolge seines unentschiedenen Benehmens sowohl mit der Volks- als auch mit der Optimatenpartei, und sein Stern war von nun an im Erbleichen. Desto heller erstrahlte in der folgenden Zeit der Sullas, dem während seines ganzen Lebens Fortuna treu zur Seite stand. In dem Bundesgenossenkriege errang er so glänzende Erfolge, dass er im Jahre 88 zum Consul gewählt wurde. Als nun in demselben Jahre der Krieg mit Mithridates ausbrach, wurde naturgemäß Sulla, der sich kurz vorher als Feldherr bewährt hatte, der Oberbefehl übertragen, zum großen Leidwesen des 69 Jahre alten Marius, dessen zügelloser Ehrgeiz diese Stelle für sich beanspruchte. Sehr bezeichnend dafür schildert der Verfasser, wie der alte Marius sich täglich auf dem Marsfelde mit körperlichen Übungen beschäftigte, um dem Volke zu zeigen, dass sein Körper noch fähig sei, die Strapazen des Krieges zu ertragen. Mit Hilfe des Sulpicius wird Sulla der Oberbefehl abgenommen und Marius übertragen; doch Sulla führt das Heer nach Rom, sichert mit großer Schonung der Demokraten die Herrschaft seiner Partei und geht dann auf den Kriegsschauplatz nach dem Osten. Marius, der zum Tode verurtheilt worden war, entkommt. In anziehender Weise werden die Gefahren und Verfolgungen, die der Held auszustehen hatte, geschildert, bis er im Vereine mit Cinna voll Hass gegen die Optimatenpartei noch einmal

als Gebieter in Rom einzieht. Sein erbarmungsloses Wüthen an der Spitze der Bardyäer gegen seine Gegner wird an einer Reihe treffender Beispiele gezeigt. Für das Jahr 86 erhält er zum siebentenmale das Consulat, das er jedoch nur 16 Tage bekleidete; am 17. Tage starb er infolge der Aufregungen der letzten Zeit und der Anstrengungen früherer Jahre infolge einer heftigen Rippenfellentzündung. Der Tod des Mannes, der einst als Retter Italiens gepriesen wurde, wird freudig begrüßt.

Mittlerweile legte Sulla im Kriege gegen Mithridates neue Proben seiner militärischen und diplomatischen Geschicklichkeit ab. In der Darstellung werden auch Mithridates, der große Gegner der Römer, sein Feldherr Archelaus, der genusssüchtige Aristion und Fimbria mit scharfen Zügen gezeichnet. Die barbarische Härte, mit der Sulla gegen das eroberte Athen vorgeht, zeigt uns, welche Verwilderung in dem Charakter des feingebildeten Aristokraten seit der Marianischen Erhebung eingetreten war. In den Schlachten bei Chäronea und Orchomenos werden die Ursachen der Überlegenheit der Römer gegenüber den Orientalen scharf hervorgehoben. Bei den Friedensunterhandlungen mit Archelaus und Mithridates zeigt sich ebenso Sullas geistige Überlegenheit wie zuvor gegenüber Bocchus.

Im 8. Capitel wird uns die Rückkehr Sullas nach Italien und die Besiegung der demokratischen Partei erzählt. Auch hier zeigte sich wieder, dass Sulla ein auserkorener Liebling des Glückes war, dem alles, was er unternahm, zu seinem Vortheile ausschlug. Die siegreichen Kämpfe gegen seine Gegner werden in angemessener Kürze geschildert, besonders sorgfältig die gegen den jungen Marius und den Samniter Telesinus. Der zweite siegreiche Einzug Sullas, der sich den Titel eines Dictators beigelegt hatte, in seine Vaterstadt war für die demokratische Partei der Anfang eines erbarmungslosen Wüthens, das dem des Marius nicht gleichgestellt werden kann, da dessen Körper und Geist bereits stark gelitten hatten, während Sulla auf der Höhe seiner Kraft stand. Hieran schließt sich eine sorgfältige Darstellung der Einrichtungen, durch welche Sulla die Herrschaft der Optimaten zu sichern suchte, ein Gebäude, das freilich nur auf thönernen Füßen ruhte.

Mit einer Reihe von interessanten Schilderungen aus dem Privatleben Sullas, in das er sich nach der Ordnung des Staates zugunsten seiner Partei zurückgezogen hatte, seines Todes und des großartigen Leichenbegängnisses endet die durchgängig den Leser in Spannung haltende Abhandlung. Treffend fasst der Verfasser am Schlusse sein Urtheil über beide Männer in den Worten zusammen: „Verschieden, durchaus verschieden in der Abstammung, im Denken, Thun und Handeln waren beide Männer, Marius und Sulla; aber beide waren groß. Selbst in Jahrtausenden wird ihr Name nicht untergehen."

Das Schriftchen kann wegen seiner Vortrefflichkeit nach Inhalt und Form bestens empfohlen werden; auch die Anmerkungen enthalten viel Belehrendes.

Prag. — *Emerich Müller.*

Dr. Karl Hachtmann: **Pergamon eine Pflanzstätte hellenischer Kunst.** Mit 30 Abbildungen. Gymnasialbibliothek, herausgegeben von Hugo Hoffmann. 32. Heft. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1900. 1·80 M.

Es ist freudig zu begrüßen, dass der Verfasser seiner Schrift über Olympia eine zweite über Pergamon folgen ließ. Die anerkennende Kritik, welche das erstgenannte Buch gefunden hat, gilt in vollem Maße auch von dem vorliegenden. In richtiger Erfassung der Aufgabe, dem Schüler das Verständnis der pathetischen Schöpfungen der pergamenischen Kunst zu erschließen, wird zunächst ein kurzer berblick über die Geschichte des Attalidenreichs und der Stadt Pergamon gegeben. Das 2. Capitel enthält die Geschichte der durch die preußische Regierung veranstalteten Ausgrabungen. In den folgenden Capiteln (3, 4, 5) behandelt der Verfasser die Topographie von Pergamon, den großen Altar und seine Sculpturen und sonstige plastische Werke der pergamenischen Kunst. Schließ-

lich wird eine Charakteristik der pergamenischen Kunst und ihrer Bedeutung für die antike Kunstgeschichte gegeben.

Die Auswahl des Dargebotenen entspricht durchwegs dem Zwecke der Schrift, die Diction ist der Fassungskraft des Schülers angemessen. Die Abbildungen lehnen sich an die besten Bildwerke über Pergamon an; einige darunter, namentlich die mythologischen Abbildungen aus der Gigantomachie, dienen zugleich als geeignete Illustration zu einzelnen Stellen aus den Gymnasialautoren, die der Verfasser zum Theil unter dem Striche anführt. Es kann daher dieses Buch zur Anschaffung für Schülerbibliotheken bestens empfohlen werden.

Prag. *Dr. G. A. Lindner.*

Texte und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes in den Ländern deutscher Zunge. Im Auftrage der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegeben von Karl Kehrbach. I. A. Bömer, Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten 1. Berlin, Harrwitz' Nachfolger, 1897. 2 M.

Die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte hat sich schon im Jahre 1893 entschlossen, neben dem großen Werke der „*Monumenta Germaniae Paedagogica*" und ihren „Mittheilungen" noch ein drittes Sammelwerk erscheinen zu lassen unter dem Titel: „Texte und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Ländern deutscher Zunge". Dieses neue Unternehmen verfolgt den Zweck, schulgeschichtlichen Arbeiten, die einerseits nicht in den Rahmen der Monumenta gehören, anderseits für die „Mittheilungen" zu umfangreich sind, einen Platz zu sichern. Aus unbekannten Gründen konnte aber jener Beschluss der Gesellschaft erst Ende 1897 zur Ausführung gelangen. Das erste Heft enthält eine sehr sorgfältige Arbeit über die lateinischen Schülergespräche der Humanisten von 1480—1520. Nach einem Vorworte Kehrbachs, das den Zweck des Unternehmens erläutert, führt uns Bömer in das Gebiet der Schülergespräche ein. Als Schülergespräche bezeichnet er innerhalb der Literaturgattung der Dialoge diejenigen, „welche für Schüler zur Übung in der lateinischen Umgangssprache geschrieben sind und demgemäß Vorkommnisse aus dem Bereiche des Schullebens oder auch des täglichen Verkehres überhaupt in der Form von Musterbeispielen zum Gegenstande der Unterhaltung machen". Es sind praktische Lehrbehelfe, die dem Knaben früh und leicht zu einer *pura et elegans latinitas* verhelfen sollen. Als älteste Schrift dieser Art, die bereits den Einfluss der Humanisten zeige, bespricht der Verfasser das *Manuale scholarium* (c. 1480). Dann folgen drei Arbeiten des Paulus Niavis aus Eger, das *Latinum idioma* des Andreas Huendern und das des Laurentius Corvinus, die *Collocutiones duorum puerorum de rebus puerilibus*, endlich Erasmus, Mosellanus und Hegendorfius. Das zweite Heft wird die Arbeiten auf diesem Gebiete von 1524—1564 behandeln. Jeder Artikel enthält eine biographische und bibliographische Einleitung mit manchen bisher unbekannten Nachrichten. Dann folgen kurze Inhaltsangaben der einzelnen Gespräche, nur ein Dialog des Niavis ist im Wortlaute vollständig wiedergegeben (p. 47—50). Anmerkungen unter dem Texte bieten theils Literaturangaben, theils culturgeschichtliche Erklärungen, z. B. der Begriffe *beanus*, *depositio*, *lupus* etc. Aus der reichen Fülle des dargebotenen Materiales möchte der Recensent nur den wichtigen und wertvollen Abschnitt über die *Colloquia* des Erasmus hervorheben. Der besondere Wert dieser Arbeit liegt darin, dass Bömer das allmähliche Anwachsen des Buches von der *editio princeps* an (1518) verfolgt und damit uns, denen der Inhalt der *Colloquia* in der Regel nur aus den vollständigen späteren Ausgaben bekannt ist, das Räthsel löst, wieso dieses bissige und vielfach sehr frivole Werk eine so großartige Verbreitung an den Schulen finden konnte. Aus der Inhaltsangabe der ersten Ausgabe ersieht man nämlich, dass das Buch ursprünglich nichts als harmlose Gesprächsformeln enthielt, während die eigentlichen Gespräche erst später hinzukamen. Auch die Ausgabe von

1522 ist noch als Schulbuch denkbar; erst die von 1523 enthält die Dialoge *Militis et Carthusiani* und *Adulescentis et scorti*. 1524 erscheinen: Πτωχοπλούσιοι, *Abbatis et eruditae*, 1525: *Peregrinatio religionis ergo, Puerpera* etc. Diese allmähliche Entwicklung der *Colloquia* vom harmlosen Schulbuche zur satirischen Parteischrift klar dargestellt zu haben, ist das Verdienst Bömers. Ein Urtheil aber darüber, inwieferne die Anklagen der Gegner des Erasmus, der Pariser sowohl als der Wittenberger, berechtigt waren, kann der Leser aus den kurzen Inhaltsangaben nicht gewinnen. Das war allerdings auch nicht die Absicht des Verfassers; aber bisweilen scheint es mir doch, als gienge er zu weit, wenn er z. B. meint, dem Erasmus habe auch bei der bittersten Satire der hohe ethische Zweck vorgeschwebt, im wahren Christenthume und der Bildung des Geistes der verdorbenen Menschheit ein Mittel zur Besserung an die Hand zu geben (p. 91), und so den Anschein erweckt, als habe nur Thorheit und blinde Parteiwuth die Gegner in den Kampf getrieben. Ich wenigstens vermag mit bestem Willen diese hohen ethischen Absichten bei Erasmus nicht zu finden. Vielmehr scheint es die Bestimmung dieses hochbegabten Mannes gewesen zu sein, mehr zu zerstören als aufzubauen, und wenn er auch an den jungen Frobenius schreibt, das Buch habe viele *et latiniores et meliores* gemacht, so zeigt uns doch jede Seite, dass gutes Latein und Unterhaltung das einzige Ziel des Verfassers ist. Um das seltsame Schulbuch zu charakterisieren, haben Raumer wie Janssen auf das *Colloquium adulescentis et scorti* verwiesen, und doch ist dieses, wenn man von dem Worte *mentula* absieht, womit Lucretia ihren Liebhaber bezeichnet, eine wenngleich für die Schule merkwürdige Moralpredigt, aber man vergleiche unter anderem folgende Stellen: *Uxor* μεμψίγαμος (p. 218 Lugd. Bat. 1664). Eulalia wundert sich, dass Xanthippe schon sieben Monate nach der Hochzeit ein Kind geboren habe; darauf sagt Xanthippe: *Imo ante nuptias fuerat mihi cum marito colloquium.* Eulalia: *An ex colloquio nascuntur pueri?* Xanthippe: *Forte solam nactus coepit alludere titillans axillas ac latera, quo me provocaret ad risum. Ego non ferens titillationem me resupinabam in lectum; ille incumbens figebat oscula nec satis scio, quid egerit praeterea; certe paucis post diebus uterus coepit intumescere . . . . Virgo* μισόγαμος (p. 196): Eubulus sucht das Mädchen Catharina von ihrem Entschlusse, ins Kloster zu gehen, dadurch abzubringen, dass er sagt, es seien nicht alle Jungfrauen, die den Schleier nehmen, wenn sie auch keine Kinder gebären: Catharina: *Non? Quam obrem, obsecro?* Eubulus: *Quia plures inveniuntur, quae mores aemulentur Sapphus quam quae referant ingenium . . . .* Ist wohl in solchen Stellen, die sich beliebig vermehren ließen, jener hohe ethische Gedanke zu finden, von dem Bömer redet, oder sagen wir lieber mit dem Jesuiten Pontanus (*Progymnasmata* 1588 *praefatio*), die *Colloquia* seien *ad bonos mores corrumpendos disertissime scripta?*

Radautz. *Ernst Hora.*

Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. Wien und Prag, Tempsky, 1899.

1. *England's First Century under the House of Hanover* (1714—1815). Nach R. Greens „*Short History of the English People*". Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Hermann Müller.

Der Herausgeber hat in richtiger Erfassung der Schwierigkeit, diesen Zeitraum inhaltsreicher englischer Geschichte in einem Jahre mit der nöthigen Vertiefung in der Schule zu lesen, den vorliegenden Abriss in zwei Bändchen von 109 und 88 Seiten eingetheilt und in dieser weisen Beschränkung die Durchnahme des Stoffes bedeutend erleichtert. Auch der Eintheilungsgrund ist richtig gewählt, indem der erste Band mit dem Verluste der amerikanischen Colonien endet, England also gleichsam auf dem tiefsten Punkte seiner Machtstellung zeigt, während der Schüler im zweiten Bande sieht, wie der Wagemuth und der Erfindungsgeist der Engländer nicht bloß den furchtbaren Verlust in das Gegentheil kehrt, sondern

dass durch den staatsmännischen Geist des jüngeren Pitt sogar der Reichthum des Inselvolkes zu nie geahnter Höhe und Britannien zur Beherrscherin der See sich aufschwingt. Der zweite Band endingt mit der durch die ruhmreiche Schlacht bei Waterloo vollendeten Niederwerfung Napoleons. Die Ausstattung der beiden Bändchen ist musterhaft; jedes ist mit einer kurzen historischen Einleitung, einem Commentar und Wörterverzeichnisse versehen, in welchen der Schüler alles Wissenswerte vorfindet. Zu wünschen wäre nur, dass in einer zweiten Auflage einige sinnstörende Druckfehler vermieden würden, welche der Fachmann wohl gleich herausfindet, die aber beim Schüler durch die Erschwerung des Verständnisses doch eine gewisse Stockung des Interesses herbeiführen könnten.

2. *Contes de Fées.* Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. A. Mühlau.

Das vorliegende Bändchen enthält eine gute Auswahl von fünf Kunstmärchen, deren jedem ein pädagogischer Lehrsatz zugrunde liegt. Hervorzuheben sind: „*Yvon et Finette*," ein bretonisches Märchen, für die Mittelschuljugend besonders anheimelnd wegen der Ähnlichkeit mit der Odysseussage, und „*La petite souris grise*", worin Anklänge an deutsche Märchen, z. B. „Dornröschen", sich finden. Anmerkungen und Wörterverzeichnis sind anerkennenswert. Nur finden sich wieder Druckfehler, welche zu lösen der Schüler nicht imstande ist. S. 6: „*sur le cresson auni = jauni*"; S. 10: „*si nous douvions = pouvions*". Auch im Wörterverzeichnisse wäre manches richtigzustellen. „*La hotte*" heißt hier nicht „Kübel, Bottich", sondern „Tragkorb"; „*le souchon*" demgemäß „Baumstumpf", nicht „kurze eiserne Stange"; demnach muss der Schüler auf S. 7 die Stelle „*et sa hotte remplie de souchons*" durch „mit seinem Tragkorbe voll kurzer Baumstümpfe auf dem Rücken" übersetzen.

3. Sieben Erzählungen; von Prof. Dr. Eugène Pariselle für den Schulgebrauch den Werken der bekanntesten französischen Erzähler, z. B. Coppée, Daudet, Zola, entnommen. Die in der Einleitung gegebenen kurzen, biographischen Notizen sind für das Verständnis der einzelnen Erzählungen sehr zweckdienlich. Druck, Anmerkungen und Wörterverzeichnis sind tadelfrei.

4. *Deux mères* von Joséphine Colomb. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Adolf Sütterlin.

Eine Erzählung von großem pädagogischen Werte, die gerade in unserer materiell veranlagten Zeit trefflich gewählt ist, um der zweifelsüchtigen Jugend die Nichtigkeit des Reichthums und den hohen untilgbaren Nutzen jeder durch ausdauernden Fleiß erlangten Kunstfertigkeit in dem Bilde der beiden Mütter und ihrer Söhne vor Augen zu führen. Der Aufbau der Handlung ist einfach, ungekünstelt, die Sprache klar, Entwicklung und Lösung sind so natürlich und zeitgemäß, dass in dem Leser kein Zweifel an dem Vorliegen eines wirklich Erlebten aufkommt. An Druck, Anmerkungen und Wörterverzeichnis ist nichts auszusetzen.

5. Methodisch geordnetes Englisches Vocabularium zu den Hölzel'schen Anschauungsbildern von Dr. Max Seelig, Oberlehrer am königlichen Realgymnasium zu Bromberg. Zweite Auflage. Bromberg 1899. Verlag von Friedrich Ebbecke.

In diesem Büchlein wird den Schülern ein nothwendiger Lernbehelf in handlichem Formate geboten. Der Verfasser, von dem richtigen Gedanken ausgehend, dass den Schülern nur der Sprechstoff gegeben werden, die eigentliche Zusammensetzung der Wörter zu Sprechsätzen gemeinsame Arbeit von Lehrer und Schüler sein soll, hat sich auf die Darbietung der benöthigten Ausdrücke beschränkt, wofür ihm von den Lehrern der modernen Sprachen Anerkennung und Unterstützung, unter den Schülern weiteste Verbreitung seines Werkchens mit vollem Rechte gebürt.

Wien. *Siegmund Fuchs.*

Johann Rippel: **Grundzüge der Chemie und Mineralogie für die IV. Classe der Realschulen.** (IV, 176 S.) Mit 73 Abbildungen. Wien, 1899. Verlag von Karl Graeser. Preis broschiert 2 K, gebunden 2 K 40 h. (Mit hohem Ministerialerlasse vom 27. Juni 1899, Z. 17902, zulässig erklärt.)

Zu den Reformen, welche sich in neuerer Zeit im Unterrichtswesen geltend gemacht haben, gehören unter anderen auch die, den Unterricht in der Mineralogie mit dem der unorganischen Chemie zu verbinden. In Deutschland entstanden auf diese Weise schon vor einigen Jahren Lehrbücher, welche dieses bezwecken. Da nun auch in Österreich dieser Unterricht wenigstens theilweise (IV. Classe) combiniert wurde, so sind auch in jüngster Zeit derartige Lehrbücher verfasst worden. Aus den Erstlingen dieser Art ist in unserer heimischen Schulbücherliteratur das Lehrbuch von Rippel zu nennen, welches unter denselben berufen erscheint, gewiss nicht die letzte Rangstufe einzunehmen, da es sowohl den Instructionen für österreichische Realschulen vollkommen entspricht als auch dem neuesten Standpunkte der chemischen und mineralogischen Wissenschaft gerecht zu werden bestrebt ist.

Der Inhalt dieses Lehrbuches zeigt eine Gliederung desselben in vier Abtheilungen: I. „Physikalisch-chemische Erscheinungen". An zutreffenden Beispielen wird der Unterschied zwischen physikalischen und chemischen Erscheinungen dargethan, dann zu dem Verhalten der festen sowie der flüssigen und gasförmigen Körper zu den Lösungsmitteln fortgeschritten und mit der Trennung von Lösungsmittel und gelösten Substanzen, zu welcher die Fällung oder Präcipitation, die Destillation und die Krystallisation gerechnet werden, geschlossen. Platzgemäß wird bei der Krystallisation die Lehre vom Krystallwasser und von den Krystallsystemen in zweckentsprechender Kürze besprochen. — Die II. Abtheilung handelt von der Entwicklung der chemischen Grundbegriffe, bespricht das Verhalten der Körper an der Luft, die chemische Zusammensetzung der Luft, die Arten der chemischen Vorgänge, nämlich die chemische Synthese und die chemische Analyse, bei welch ersterer die Bildung von Oxyden, Salzen, Sulfiden, Chloriden, Bromiden und Jodiden erörtert wird, während die letztere die Zerlegung durch Wärme, durch den elektrischen Strom und durch Substitution erklärt. An die nun folgende Lehre vom Wasserstoffe knüpft sich die vom Chlorwasserstoffe, die Erklärung des Volumgewichtes und Verbindungsgewichtes, des Gesetzes der constanten Proportionen sowie der Atomtheorie und der chemischen Schreibweise an. Mit der Hypothese von Avogadro beginnend, gelangt der Verfasser zur Aufstellung der Formel des Wassers, dann zur Erklärung der Wertigkeit oder Valenz, zum Gesetze der multiplen Proportionen und beschließt dieses Capitel, der wechselnden Valenz einiger Elemente nicht vergessend, mit dem Gesetze der Erhaltung des Stoffes und der Eintheilung der Chemie. An der Gliederung und der präcisen Durchführung der einzelnen Lehren dieses Capitels glaubt der Referent dürfte wohl kaum etwas auszustellen oder zu ändern sein. — Die nun folgende III. Abtheilung umfasst die eigentliche, sogenannte unorganische Chemie, beginnend mit dem Wasserstoffe und den Nichtmetallen, sodann übergehend auf die Metalle. Die Nichtmetalle werden in folgender Anordnung besprochen: Sauerstoff (Ozon), Stickstoff, Kohlenstoff und die Halogene; Chlor, Brom, Jod und Fluor, der Schwefel, der Phosphor, das Arsen und das Silicium; bei den einzelnen Elementen finden sich die wichtigsten Verbindungen derselben mit eingeschlossen. Dass gerade das „Bor", welches doch nicht zu den unwichtigsten und seltensten Elementen gezählt werden darf, stiefmütterlich ganz ausgelassen wurde, mag nur darin begründet sein, dass dieses Element auch in den Instructionen todtgeschwiegen wurde; ob nicht das Bor etwa wichtiger oder doch ebenso wichtig sei als das im Buche (S. 103) namhaft gemachte Beryllium, mag dahingestellt sein. Wird das Beryllium aus einem mineralogischen Grunde, nämlich des Berylls oder Smaragds halber erwähnt, so müsste man aus demselben Grunde auch das Bor wegen des Borax, der Borsäure und des Turmalins erwähnen. Es folgen nun die Metalle. Nach allgemeinen

Bemerkungen über das Vorkommen, die Gewinnung und über die Eigenschaften der Metalle folgt die Eintheilung derselben, bei welcher die altherkömmliche in leichte und schwere und der letzteren in unedle und edle Metalle beibehalten wurde, und wie Referent meint, auch mit Recht, da obige Eintheilung für diese Unterrichtsstufe am zweckmäßigsten erscheint. Sehr trefflich muss man die Aufschrift (S. 47): „Wasserstoff **und** die Nichtmetalle" nennen, welche beweist, dass der Verfasser den Wasserstoff eigentlich nicht zu den Nichtmetallen gerechnet haben will, haben ja doch gewiegte Chemiker schon vor Jahren die Ansicht ausgesprochen, dass der Wasserstoff sehr wahrscheinlich nur der gasförmige Zustand eines Metalles sei. — Die IV. und zugleich letzte Abtheilung des Buches ist den Kohlenstoffverbindungen oder der organischen Chemie gewidmet. Nach allgemeinen Bemerkungen über sogenannte organische Verbindungen und deren Zusammensetzung werden dieselben in folgender Gliederung angeführt: 1. Methanverbindungen, umfassend das Methan, Äthan, Propan, Butan, Pentan und höhere Kohlenwasserstoffe (Petroleum und Paraffin), woran die Kohlehydrate angereiht erscheinen (Besprechung der Weinbereitung, Bierbrauerei und der Spiritusbrennerei). Den Schluss dieser Abtheilung bilden die sondergestellten Cyanverbindungen. 2. Benzolderivate mit der Benzolgruppe (Derivate des Bezols und Toluols), der Naphthalingruppe und der Gruppe der ätherischen Öle und Harze. Als Anhang zu diesem Capitel werden die Eiweißstoffe in kurzer, aber zweckdienlicher Weise besprochen. Ein sehr sorgfältig abgefasstes alphabetisches Inhaltsverzeichnis erleichtert den Gebrauch des Buches, namentlich seitens der Schüler, ungemein und zeigt allein schon dessen Reichhaltigkeit. — Dieses vorzügliche, mit allem Fleiße und großer Sorgfalt abgefasste Lehrbuch, welches sehr verständlich, klar und anregend geschrieben ist, dessen äußere Ausstattung geradezu elegant genannt werden muss, wird nicht nur als eine vortreffliche Bereicherung unserer Schulbücherliteratur freundlichst begrüßt, sondern auch zum Gebrauche an österreichischen Realschulen für die IV. Classe auf das beste empfohlen werden können, wenn auch bemerkt werden muss, dass manches Capitel, besonders das vierte, wegen der zu großen Reichhaltigkeit wird gekürzt werden müssen, um in der verhältnismäßig kurzen Zeit von drei Stunden wöchentlich den Lehrstoff zu absolvieren, namentlich beim Unterrichte an Wiener Schulen, deren Classen zumeist eine große Schülerzahl aufweisen.

Wien. *Heinrich Richard.*

Dr. H. Bohatta und Dr. M. Holzmann: **Adressbuch der Bibliotheken der österreichisch-ungarischen Monarchie.** Gr. 8⁰, 581 S., Preis 8 fl. — Karl Fromme, Wien.

Das Erscheinen dieses Adressbuches, welches alle ähnlichen Werke an Umfang, Vollständigkeit und Authenticität der darin enthaltenen Nachrichten weit übertrifft, da es über 1014 cisleithanische, 657 transleithanische Büchereien jeder Gattung (auch Privatbibliotheken) ausführliche Auskunft gibt, muss jedem Gelehrten und Bücherfreunde, desgleichen auch Buchhändlern und Bibliothekaren hochwillkommen sein.

Das Werk enthält von jeder Bibliothek außer dem officiellen Namen Umfang, Dotation, Bibliothekspersonale, Kataloge, Benützungsbedingungen, Entstehungsgeschichte und Daten über die vorzugsweise gepflegten Fächer.

Der zweckbewusste Bienenfleiß, mit dem die Verfasser, unermüdet und unabgeschreckt durch Theilnahmslosigkeit und schroffe Abweisung, dieses große Werk zu Ende führten, verdient alle Bewunderung. Die Ausstattung ist glänzend.

Wien. *Eman. Feichtinger.*

Österreichische Schulmuseums-Gesellschaft.

Wie in Tages- und Fachblättern bereits wiederholt zum Ausdrucke gebracht wurde, soll das in Wien geplante österreichische Reichs-Schulmuseum das gesammte Erziehungs- und Unterrichtswesen (mit Ausnahme der Hochschulen) umfassen und etwa folgende Gliederung erhalten:

Gruppe I: Allgemeine Pädagogik.

Abtheilungen: 1. Pädagogisches Cabinet. 2. Krippe und Kindergartenwesen. 3. Schulbau. 4. Schuleinrichtung. 5. Musterschulzimmer. 6. Turnen und Jugendspiel. 7. Handfertigkeitsunterricht.

Gruppe II: Unterricht.

A. Hauptabtheilungen: 1. Volks- und Bürgerschulen. 2. Mittelschulen. 3. Fachschulen.

B. Nebenabtheilungen: 1. Germanistisches und archäologisches Cabinet. 2. Kleine Sternwarte. 3. Cabinet für österreichische Volks- und Heimatskunde.

Gruppe III: Heilpädagogik und Anstaltserziehung.

Abtheilungen: 1. Blindenunterricht. 2. Taubstummenunterricht. 3. Erziehung Schwachsinniger, Stotternder und Verwahrloster. 4. Waisenhäuser und andere Humanitäts- und Erziehungsanstalten.

Hieran sollen sich eine große pädagogische Centralbibliothek und entsprechende Räumlichkeiten zur Vorführung von Lichtbildern und zu ähnlichen Veranstaltungen anschließen.

Wie aus dieser Darstellung hervorgeht, soll in dem gedachten Institute die Mittelschule in würdiger Weise vertreten sein, theils durch Hauptabtheilungen in der Gruppe „Unterricht", theils durch die Errichtung eines germanistischen und archäologischen Cabinettes.

Ähnliche Institute bestehen bereits in den meisten Culturstaaten, und mit Stolz schreibt beispielsweise die Leitung des Freiburger Schulmuseums:

„Depuis qu'elle (le musée pédagogique) est installé dans ses nouveaux locaux elle est de plus en plus visitée, non seulement par les instituteurs et les professeurs du pays, mais par de nombreux étrangers."

Ein Schulmuseum in dem großen Stile, wie es das österreichische Reichs-Schulmuseum zur Ehre unseres Vaterlandes und der Reichshauptund Residenzstadt Wien werden soll, gleich bedeutend für Staat, Schule und Familie, kann aber nur mit vereinten Kräften ins Leben gerufen werden; es kann ferner seiner idealen Aufgabe nur gerecht werden, wenn es den berufenen Fachkreisen ermöglicht ist, den ihnen gebürenden Einfluss geltend machen zu können.

Von diesem Gedanken erfüllt, hat sich die Leitung der Schulmuseums-Gesellschaft erlaubt, an jede Lehranstalt einen Werbebogen und eine kleine Broschüre, in der die Ziele der Gesellschaft dargelegt sind, zu übersenden; von diesem Gesichtspunkte geleitet, war sie bemüht, auch in den der Schule ferner stehenden Kreisen für das geplante Institut Interesse zu erwecken. Mit Befriedigung kann dieselbe nun darauf hinweisen, dass es ihr bereits gelungen ist, bewährte Fachmänner und hervorragende Vertreter des Bürgerthums zu Mitgliedern und Freunden zu gewinnen, und dass sie in

maßgebenden Kreisen ein Entgegenkommen gefunden hat, das zu den schönsten Hoffnungen berechtigt.

Im Interesse des baldigen Gelingens des für die weitere Ausgestaltung des österreichischen Schulwesens so bedeutungsvollen Werkes erlaubt sich die Vereinsleitung an die hochgeehrten Herren Directoren und Professoren der Mittelschulen nochmals die freundliche Bitte zu richten, der Museums-Gesellschaft (Jahresbeitrag 2 K) beizutreten und die Interessen derselben gütigst fördern zu wollen.

Die Leitung

der Gesellschaft zur Errichtung eines österreichischen Reichs-Schulmuseums.

(Kanzlei: VII., Burggasse 36. Kanzleistunden: Donnerstag von 5 bis 7 Uhr abends.)

H. Teufelsbauer,
Obmann.

VII. deutsch-österreichischer Mittelschultag.

(Wien, 9., 10. und 11. April 1900.)

Folgende Themen wurden eingesendet:

Hans Arbes (Mies): Über physikalische Lehrmittel.

Rudolf Böck (Troppau): Meisterwerke der bildenden Künste als Behelfe im sprachlichen, geschichtlichen und zeichnerischen Unterrichte an unseren Gymnasien und Realschulen. (Verbunden ist eine Ausstellung der bisher erschienenen 110 Seemann'schen Wandbilder, systematisch geordnet in drei Gruppen: Baukunst, Bildnerei, Malerei.)

Adalbert Böhm (M.-Weißkirchen): Unser gegenwärtiges Mittelschulturnen.

Ludwig Glas (Wien): Die gegenwärtige Stellung der Turnlehrer an Mittelschulen. (Möglichkeit des Vorrückens in die IX. Rangclasse, 30 jährige Dienstzeit bei 20 wöchentlichen Unterrichtsstunden.)

Oskar Gratzy E. v. Wardengg (Laibach): Praktische Winke zur Aufstellung historisch-geographischer Lehrmittelsammlungen.

Theodor Hartwig (Wien): Die sphärische Trigonometrie an Realschulen als Vorbereitung zum Hochschulstudium.

Gustav Hergel (Außig): Unsere Lehrbücher (Ausstattung, Anlage, Verschleiß).

August Hofer (Triest): Zur Methodik des Deutschunterrichtes (besonders an gemischtsprachigen Anstalten) im Lichte der Concentration.

Alois Höfler (Wien): Vorführung von Apparaten und psychologischen Schulversuchen. (Die Apparate werden von W. J. Rohrbecks Nachfolger [Wien] ausgestellt.)

Heinrich R. v. Höpflingen u. Bergendorf (Wien): Vorführung neuer Apparate für Physiker und Geographen.

Feodor Hoppe: Ausstellung einiger Anschauungsmittel und Lehrbehelfe für den philologischen und historischen Unterricht.

Camillo Huemer (Arnau): Pflege des Naturgefühls bei der classischen Schullectüre.

Georg Juritsch (Mies): Der geographische Unterricht im österreichischen Lehrplane.

Franz Kemény (Budapest): Der Kampf gegen die Sinnlichkeit.

Maximilian Klar (Wiener-Neustadt): Referat über die Durchführung des bei dem VI. deutsch-österreichischen Mittelschultage angeregten Kartenwerkes. (Verbunden ist damit: *a*) eine Ausstellung des I. Theiles der Klar'schen Sammlung der derzeit im Unterrichtsgebrauche stehenden Geographielehrbücher und Schulatlanten der Welt: „Japan"; *b*) eine Ausstellung des Reliefs der Gemeinde Fleims, Südtirol.)

— — Vorführung eines von Prof. Klar verfassten Fußballspieles. (Gespielt von 12 Schülern der höheren Gewerbeschule in Wiener-Neustadt.)

Johann Kleinpeter (Prossnitz): Die formale Auffassung der physikalischen Begriffe und ihre Bedeutung für den Unterricht.

Siegmund Kornfeld (Wien): Über die Beziehung zwischen Blutdruck und geistiger Arbeit und über ihre schulhygienische Verwertung. (Mit Demonstrationen.)

Eduard Martinak (Graz): Psychologische Untersuchungen über Prüfen und Classificieren.

Franz Nábělek (Kremsier): Erläuterung der vom Vortragenden herausgegebenen Sternkarte.

Anton Polaschek (Czernowitz): Der Lehrermangel an Mittelschulen. (Vgl. Österreichische Mittelschule, Jahrgang 1899, S. 388.)

Max Rosenfeld (Teschen): 1. Eine einfache Methode der Theilung der Flamme. 2. Das Tönen der getheilten Flamme. (Demonstrationen.)

Georg Schlegl (Wien): Vorschläge zur Einführung einer allgemeinen Versicherung der Activitätszulagen (mindestens 400 K) für den Ruhegehalt.

Alois Seeger (Wien): Über die französischen und englischen Fortbildungscurse für die neusprachlichen Lehrer an Mittelschulen.

Anton Sobota (Stockerau): Die Errichtung von Studentenconvicten im Lichte der Praxis.

Wendelin Toischer (Saaz): Die Bedürfnisse unserer Schülerbibliotheken und Lehrmittelsammlungen.

Wilhelm Weinberger (Iglau): Bibliothekswünsche der Mittelschullehrer. (Erleichterung der Benützung der Universitätsbibliothek in Wien auch während der Bibliotheksferien.)

Alexander Winkler (M.-Ostrau): Die Sprachmethoden im Lichte der praktischen Psychologie.

Karl Wotke (Wien): Bericht über die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte.

Verantwortlicher Redacteur: Dir. **Leopold Eysert** in Wien.
K. u. K. Hofbuchdruckerei Jos. Feichtingers Erben, Linz.

Vorträge und Abhandlungen.

Psychologische Untersuchungen über Prüfen und Classificieren.

Vortrag, gehalten in der ersten Vollversammlung des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages, Wien, Ostern 1900, von Dr. **Eduard Martinak**, k. k. Gymnasialdirector und Privatdocenten in Graz.

Hochansehnliche Versammlung!

Die Thatsache, dass das von mir angemeldete Thema an die Spitze der Tagesordnung gestellt wurde, scheint wohl schon einen Beweis dafür zu erbringen, welche Wichtigkeit man bei uns dem Prüfen und Classificieren beilegt, und es liegt fast eine eigenthümliche Ironie darin, dass dieser Vortrag doch eigentlich darauf abzielt, die Ansicht über die Wichtigkeit dieses Vorganges nach der anderen Seite hin zu berichtigen, dahin nämlich, dass wir ihm etwas zuviel Wichtigkeit beilegen. (Zustimmung.)

Ich gehe von der Thatsache aus, dass bei uns unzweifelhaft viel Zeit, viel Ernst, viel gewissenhafte geistige Arbeit dem Prüfen zugewendet wird. Ich will mich nicht in die schwierige Aufgabe vertiefen, etwa statistisch zu berechnen, wie viel der gesammten Arbeitszeit unserer Mittelschule hierauf entfällt. Aber auch eine nur ungefähr veranstaltete Schätzung dürfte gewiss zu einem ziemlich hohen Ergebnisse führen.

Ich kann auch in der hier kurz gesteckten Zeit die Angelegenheit nicht von beiden Seiten beleuchten, indem ich ganz unparteiisch das Pro und Contra abwäge. Was sich zugunsten eines sorgsam ausgearbeiteten Prüfungsverfahrens sagen lässt, ist ja in bester, ich glaube kaum zu übertreffender Weise in den „Weisungen"[1]) niedergelegt, und ich möchte nicht den Schein erwecken, als verkennte ich den Wert des Prüfens, ja theilweise sogar die Förderung des Unterrichtes, die durch das Prüfen erzielt wird. Ich muss aber heute nothgedrungen einseitig sein und mehr auf die Schwierigkeiten, ja geradezu Bedenklichkeiten dieses Verfahrens hinweisen.

Ich kann hiebei von einer gewiss allgemein hochangesehenen Autorität den Ausgang nehmen, von Willmann, der in seinem

---

[1]) „Weisungen zur Führung des Schulamtes." 2. Aufl., S. 12—17.

monumentalen Werke[1]) auch auf diese Frage zu sprechen kommt und an zwei Stellen den Gegenstand berührt. Im zweiten Bande spricht er im allgemeinen über alles das, was dem Motive des Ehrgeizes entstammt. Insbesondere in Band II, § 77, S. 316, aber sind über das Prüfen selbst Worte gesagt, die ich nur direct verlesen kann: „Wenn der Lehrer die einzelnen Leistungen der Schüler classificiert, soll er wissen, dass er dabei mit einem Gifte arbeitet. In der rechten Weise angewendet, kann Gift als Arzenei wirken, aber täglich genossen, muss es die Gesundheit zerrütten; wenn dem Schüler bei seiner Arbeit die zu erringenden Censuren, Nummern, Classen, Noten, oder wie sonst dieser traurige Apparat genannt wird, vorschweben, so hat er schon das Gift im Leibe; wie erst, wenn die halbe Classe sich Tabellen anlegt, um jede Leistung jedes Schülers zu registrieren und zu taxieren. Wo solche Quecken den Boden aussaugen, kann das Samenkorn der Lehre nicht keimen; es ist besser, dass kein Verständnis für den Wert des Lernens vorhanden sei, als ein solches Missverständnis. Wenn irgendwo, so ist es nöthig, hierin einer sittlichen Auffassung bei Lehrern und Schülern Eingang zu verschaffen." Soviel Otto Willmann in seiner „Didaktik".

In der jüngsten Zeit hat die Literatur über diesen Gegenstand nicht viel zu verzeichnen, außer etwa: H. Schreiber, „Gegen Prüfen und Noten", in Reins Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, VI, 1899, S. 31 ff., dann in der neugegründeten Zeitschrift für pädagogische Psychologie, herausgegeben von Kemsies, I, 1899, S. 113 ff. „Zur Psychologie der Examina" von C. Andreae. Beides sind ziemlich scharf gehaltene Auseinandersetzungen, deren Tendenz von vornherein feststeht; eine vorgängige objective Untersuchung der hiebei in Betracht kommenden fundamentalen psychischen Vorgänge und Gesetzmäßigkeiten ist darin nicht zu finden und wohl auch nicht beabsichtigt.

Ich selbst habe meine Ansichten hierüber zuerst einer Überprüfung unterzogen, als ich vor neun Jahren Gelegenheit hatte, dem Unterrichte an Berliner Gymnasien beizuwohnen, worüber ich in der Zeitschrift „Mittelschule"[2]) Bericht erstattete. Es fiel mir da zuerst auf, dass „draußen" dem Prüfen so ungleich weniger Zeit eingeräumt ist. Später nun trat ein Vorfall hinzu, der es mir geradezu zur Pflicht machte, diese Frage einer gründlichen Erwägung zu unterziehen. Ich war zufällig in der Lage, dem Neuphilologentage beizuwohnen, der vor zwei Jahren in Wien stattfand. Hier sprach Herr Dr. Winkler aus Mährisch-Ostrau über Erfahrungen, die er mit der neuen Methode im fremdsprachlichen Unterrichte gemacht hatte. Er

[1]) Willmann, „Didaktik als Bildungslehre". Braunschweig, Vieweg & Sohn.

[2]) VI. Jahrgang, 1892, S. 17—36.

kam hiebei auf das Prüfungswesen zu sprechen. Seine Ausführungen waren scharf gehalten und führten zu einer lebhaften Debatte. Da fiel nun unter anderem von reichsdeutscher Seite eine Äußerung, die mir sehr zu denken gab, und die in dem Verhandlungsberichte[1]) in etwas milderer Form abgedruckt erscheint. Herr Dir. Dr. Dörr aus Frankfurt a. M. sagte nämlich: „In dem, was Herr Prof. Winkler dann noch über methodische Fragen gesagt hat, brachte er vieles, dem wir zustimmen könnten: Alltägliche Prüfungen u. s. w. erscheinen uns als etwas, was eigentlich in guten Schulen nicht mehr vorkommen dürfte. Wir sind überrascht gewesen zu hören, dass derartige Einrichtungen noch vorhanden sind."

In seinem Schlussworte griff auch der Vorsitzende Herr Hofrath Prof. Dr. Schipper auf dieses Thema zurück, indem er bemerkte: „Vieles von dem, was Herr Prof. Winkler berührt hat, ist thatsächlich berechtigt. Es ist ein Kreuz und ein Elend mit dem ewigen Examenwesen in unseren Schulen, es kommt nichts Gescheites dabei heraus." — Der Bericht bemerkt hiezu: „Lebhafter Beifall." — „Wir wollen hoffen, dass es bald damit ein Ende hat."

Das ist der Ausgangspunkt für meine Untersuchungen gewesen. Seither ist bei uns in Österreich ein erfreulicher Schritt zur Besserung schon geschehen, und zwar in dem Erlasse des hohen Unterrichtsministeriums vom 1. Mai 1899, der einige Modificationen in der Handhabung des Classenkatalogs durchführt. Die praktische Lösung dieser Frage ist mit Rücksicht auf das Zusammentreffen von rein pädagogischen Erwägungen mit, ich möchte sagen, unterrichtspolitischen, mit Bedürfnissen des Staates und der Gesellschaft, eine recht schwierige. Ich kann daher auch im Folgenden nicht directe Vorschläge zu einer praktischen Ausgestaltung der Sache bringen, sondern ich nehme mir vor, eine Art von Vorarbeit hiefür zu leisten, indem ich einmal gründlich die Frage nach dem thatsächlich psychologisch hiebei in Betracht kommenden Vorgange stelle. Was dann geschehen soll, dem möchte ich nur den Weg ebnen, indem ich gewisse Grundthatsachen klarzustellen mich bemühe.

Auf diesem Gebiete liegt eine Literatur noch nicht vor; eine psychologische Untersuchung dessen, was sich eigentlich beim Prüfen abspielt, ist mir wenigstens bisher nicht bekannt geworden. Erwarten Sie daher nicht zuviel. Sie werden in erster Linie eine vielleicht recht trocken aussehende theoretische Untersuchung zu hören bekommen, die mir aber unerlässlich scheint, da man nur auf eine gründliche Kenntnis der Thatsachen gestützt in einer so schwierigen Frage mit dem nöthigen

[1]) Verhandlungen des VIII. allgemeinen deutschen Neuphilologentages, Wien 1898, S. 84—86.

Nachdrucke und einer fest begründeten Überzeugung Stellung nehmen kann.

So wollen wir uns denn vorerst ganz pedantisch fragen: Was ist Prüfen? d. h. wir wollen etwa nach der altbewährten logischen Regel das *genus proximum* suchen. Als solches bietet sich uns nun wohl zunächst der Begriff des Fragens. Allerdings ist gerade in der neueren Logik dieser Begriff selbst ein nicht ganz unumstrittener, insbesondere in der Richtung, ob man das Fragen unter die Urtheilsthatsachen einreihen solle oder nicht. Davon will ich aber absehen und nur feststellen: Jedenfalls liegt beim Fragen nebst einem gewissen Vorstellungsmateriale ein Begehrungsthatbestand vor. Man will etwas in Erfahrung bringen. Und insoweit fiele auch das Prüfen unter den Umfang des Begriffes der Frage.

Ist nun aber wirklich jedes Prüfen eine Frage? Sie wissen, dass dies nicht mit Ja beantwortet werden kann. Es gibt ein Prüfen ohne Fragen, indem man etwas thun lässt, Aufträge gibt, Aufgaben stellt. Ein „Prüfen" wird ja auch mitunter ganz ohne Sprechen, nicht nur auf psychischem, sondern auch auf mannigfachen physischen Gebieten vorgenommen. Man prüft Dampfkessel auf ihre Festigkeit; es gibt hiefür eigene „Prüfungs"-Commissionen. Man „prüft" auf dem Gebiete der Technik ebensogut wie auf dem Gebiete körperlicher Fertigkeiten, des Turnens, Reitens u. s. w. Hier stellt man Aufgaben und nicht Fragen. Prüfen und Fragen deckt sich also nicht vollständig.

Ist umgekehrt etwa jedes Fragen ein Prüfen? Das müssen wir ebenso verneinen. Ich verweise hier auf eine Thatsache, die vielleicht eben wegen ihrer Alltäglichkeit leicht übersehen wird. Das normale Fragen stellt sich dann ein, wenn der Fragende etwas nicht weiß und darüber Aufschluss haben will. Der Prüfende aber weiß, wornach er fragt. Etwas allerdings weiß der Prüfer nicht, und dieses Etwas ist es eben, was er durch seine Frage erfahren will. Er weiß nämlich nicht, wie es mit dem psychischen Zustande des Befragten bestellt ist. Er will sich Kenntnis von dem psychischen Besitze des Gefragten verschaffen. Dieser Forderung entspräche eigentlich eine Formulierung der Frage, die wir Praktiker bekanntlich als ungeschickt ablehnen. Es müsste nicht gefragt werden: „Wie groß ist das specifische Gewicht des Goldes?" sondern: „Wissen Sie, wie groß das specifische Gewicht des Goldes ist?" Diese in der Praxis verfehlte Formulierung entspräche dem psychologischen Wesen der Frage.

Der Zweck des Fragens beim Prüfen ist also, sich über den psychischen Zustand des Gefragten zu orientieren, und zwar nicht etwa aus Neugierde, sondern im Interesse der wissenschaftlichen Fortbildung des Betreffenden oder aus praktischen Gründen der staatlichen Nothwendigkeit. Wir können daher sagen: Jene Fragen sind ein Prüfen, denen der Zweck

zugrunde liegt, sich über das Wissen, über psychische Dispositionen des Gefragten Kenntnis zu verschaffen.

Der determinierende Zusatz, die *differentia specifica*, ist hier der Zweck. Dieser Zweck steht sosehr im Vordergrunde, dass wir auch dort vom Prüfen sprechen, wo dieser Zweck auf anderem Wege als durch Fragen erreicht wird: durch Aufträge, durch das Stellen von Aufgaben, durch die Provocierung gewisser Leistungen. So wollen wir denn abschließend sagen: Prüfen heißt jede Thätigkeit, die darauf abzielt, uns Kenntnis über die dauernden psychischen Dispositionen des Gefragten zu verschaffen.

Es handelt sich hiebei nicht nur darum, zu ermitteln, ob eine Fähigkeit, eine Disposition da ist, sondern in der Regel auch darum, in welchem Grade sie vorhanden ist. Beides ist von ganz wesentlicher Wichtigkeit. Auf körperlichem Gebiete gibt es etwas Ähnliches, und ich werde zum Zwecke des Vergleiches diese körperlichen Vorgänge wiederholt heranziehen müssen. Nehmen wir vergleichsweise einen sehr einfachen Fall im Turnen an, wo es sich darum handelt, die Leistungsfähigkeit eines Schülers im Hochspringen zu ermitteln. Hier können wir nicht nur die Aufgabe im alternativen Sinne stellen: Kann er ein Meter hoch aus dem Stande springen oder nicht? sondern wir können auch den Grad bestimmen: Wie hoch kann er springen? An diesem einfachen Falle lässt sich die Verschiedenheit der Aufgabe auch beim Prüfen auf rein intellectuellem Gebiete erkennen, indem es sich das einemal um die bloße Constatierung dauernder geistiger Zustände, Dispositionen, handelt, während das anderemal auch auf die Größe, den Grad der Disposition eingegangen wird.

Da ich nun schon wiederholt den Begriff der Disposition habe heranziehen müssen, halte ich es für unerlässlich, das Nothwendigste zur Klärung über diesen in der neueren Psychologie wieder mehr gewürdigten Begriff in Kürze darzulegen.

Ich stütze mich hiebei in erster Linie auf Vorlesungen des Universitäts-Prof. v. Meinong in Graz. Literarisch niedergelegt ist das Wichtigste hierüber in dem Handbuche der Psychologie von Höfler, dann mit Bezug auf ethische Dispositionen in Meinongs Buche: „Psychologisch-ethische Untersuchungen zur Wert-Theorie". Graz 1894. Über den Begriff der geistigen Eigenschaften habe ich selbst einen kleinen Aufsatz in Reins Encyklopädischem Handbuche der Pädagogik[1]) veröffentlicht.

Es genüge hier der Hinweis auf den Unterschied zwischen dem Können einer Sache und dem Vollführen. Ich ziehe wieder körperliche Leistungen zum Vergleiche heran. Schwimmen, Reiten, Fechten, Turnen ist etwas anderes als Schwimmen-können, Reiten-können, Fechten-können, Turnen-können. Das Wort „können" ist hier in dem Sinne des französischen „*savoir*"

---

[1]) VII. Bd., Artikel „Vererbung geistiger Eigenschaften", S. 380—386.

oder des griechischen „ἐπίστασθαι" gebraucht: ich bin in der Lage, gegebenenfalls dies oder jenes thun zu können. Wir wollen also von nun an das actuelle Vollführen einer Leistung und die dauernde Disposition hiezu klar auseinanderhalten.

Hiebei knüpfen wir an einen sehr alten, in der Geschichte der Philosophie ehrwürdigen Gedanken an, an den Aristotelischen Unterschied zwischen dem ἐνεργείᾳ und dem δυνάμει ὄν; dem thatsächlich Actualisierten und dem nur potentiell Gegebenen. Und in diesem Sinne kann Disposition als jener dauernde Zustand definiert werden, der zu bestimmten vorübergehenden Leistungen befähigt, zu ihnen im Verhältnisse der dauernden Theilursache steht. Theilursache musste gesagt werden, weil die Disposition jedenfalls nicht die alleinige Ursache für das Zustandekommen der Leistung sein kann. Es muss vielmehr noch mindestens ein Anlass da sein, das Können in ein wirkliches Thun umzusetzen. Und diesen Anlass nennen wir nach Meinongs Vorschlag den Dispositionserreger, wie analog in der Physik vom Auslösereiz gesprochen wird. So scheidet denn die Dispositionspsychologie bereits drei Begriffe: Disposition, Leistung und Erreger.

Aber um vollständig zu sein, muss noch eines erwogen werden. Unser causales Denken kann es nicht vermeiden, die wesentliche Frage aufzuwerfen, auf Grund welcher Beschaffenheiten jemand eine bestimmte Disposition oder Fähigkeit habe. Dass sie ursachlos vorhanden sei, wollen und können wir nicht denken.

Statt nun theoretisch weiter darauf einzugehen, gestatte ich mir wieder, einen Vergleich heranzuziehen, der natürlich, wie alle Vergleiche, nicht völlig adäquat ist, aber doch den Sachverhalt zu klären geeignet sein dürfte. Denken wir uns ein geladenes Gewehr. Hier liegt etwas vor, was man etwa als δυνάμει ὄν bezeichnen könnte, ein potentieller Zustand, also das Analogon einer Disposition. Das Gewehr ist in der Lage, jeden Augenblick eine große physische Leistung zu vollführen, dem Geschosse eine gewaltige Anfangsgeschwindigkeit zu verleihen. Die Leistung ist der thatsächlich erfolgte Schuss, der Erreger, der Auslösereiz, ist das Abdrücken. Ich habe nun vorhin die Frage unbeantwortet gelassen: Welche Beschaffenheiten des Trägers einer Disposition sind es denn, denen er diese Disposition zu verdanken hat? Hier in unserem Beispiele ist die Antwort sehr leicht zu geben: Der Umstand, dass die Patrone darin ist, dass das Gewehr geladen ist. Diesen Thatbestand bezeichnet Meinong ganz treffend als Dispositionsgrundlage.

Wenn wir nun vor einem Gewehre stehen und die Frage aufgeworfen wird, ob es die früher erwähnte Fähigkeit besitzt, ob es geladen ist oder nicht, so können wir bei den modernen Einrichtungen der Gewehre uns durch einen raschen Handgriff

davon überzeugen. Wir können sehen, ob die „Grundlage" vorhanden ist, wir können nachsehen, ob das Gewehr geladen ist oder nicht, und haben so direct die Grundlage ermittelt, zugleich uns aber auch davon überzeugt, ob die Disposition vorliegt oder nicht.

Auf dem uns interessierenden Gebiete psychischer Thatsachen nun — und hiemit trete ich wieder meinem eigentlichen Gegenstande näher — sind wir nicht in dieser günstigen Lage. Denken wir uns, es stehe jemand vor uns, der flink multiplicieren kann. Warum kann er es? Auf Grund welcher Beschaffenheiten seiner ganzen Persönlichkeit? Sind es physiologische Thatsachen? Wir wissen es vorläufig nicht. Können wir es so ermitteln wie beim geladenen Gewehre? Das ist völlig ausgeschlossen. Ja sogar auf physiologischem Gebiete, wo die Dinge einfacher liegen, ist uns dieser Weg mehr oder minder verschlossen. Denken Sie sich, es handle sich um die Frage, ob jemand in der Lage sei, ein Hantel im Gewichte von 50 Kilogramm zu stemmen oder nicht. Kann selbst der Arzt aus der bloßen Untersuchung der Muskulatur dies mit Sicherheit ermitteln? Ich glaube, er wird dieser Aufgabe skeptisch gegenüberstehen. In diesen Fällen gibt es ein einziges Mittel: wir müssen die Leistung selbst provocieren; wir müssen dem einen sagen, er solle multiplicieren, dem anderen müssen wir das Hantel hinreichen und ihn auffordern, die Leistung zu versuchen; kurz, wir müssen so vorgehen wie der Nichtkenner beim Gewehre: der drückt einfach los; das ist für ihn das beste Mittel, sich zu überzeugen, ob es geladen ist oder nicht. Dieses letztere Verfahren, sich durch das Losschießen des Gewehres davon zu überzeugen, ob es geladen ist oder nicht, macht sofort den Eindruck des Roheren, Empirischen, Aposteriorischen, Inductiven gegenüber dem deductiven Verfahren, wenn ich untersuche, ob die Ladung darin ist. Auf psychischem Gebiete aber sind wir auf dieses Verfahren allein angewiesen: wir müssen die Leistung provocieren, denn nur so können wir erfahren, ob die Disposition vorhanden ist. Es ließen sich Beispiele hiefür auch aus anderen Gebieten beibringen, auch etwas feiner gefasste als das von dem Gewehre. So gestattet z. B. eine Uhr die Frage, wie lange sie, ohne aufgezogen zu werden, in Gang bleiben könne. Das wird der Kenner vielleicht durch eine Untersuchung der Uhr ermitteln können, der Nichtfachmann nur durch die Leistung selbst: er lässt die Uhr gehen und sieht dann, wie lange sie gelaufen ist.

Ich bitte nun genau festzuhalten: Es ist ein wesentlich verschiedener Sachverhalt, ob wir die Grundlage direct ermitteln oder indirect aus der Leistung erschließen. Die Gehirnphysiologie unserer Tage macht allerdings den Versuch, auch hierin Boden zu gewinnen. Sie will durch Untersuchung des Gehirns und seiner Functionen thatsächlich die Grundlagen psychischer Leistungen und Leistungsfähigkeiten aufdecken.

Die Ergebnisse sind aber noch so gering, dass wir die so complicierten Vorgänge auf geistigem Gebiete, wie sie sich beim Unterrichte abspielen, vielleicht noch auf Jahrhunderte hinaus nicht werden physiologisch erklären können: vor allem, weil alle gehirnphysiologischen Untersuchungen erst nach dem Tode möglich sind. Wäre die Wissenschaft bereits so weit vorgeschritten, so würde alles Prüfen mit einem Schlage überflüssig; der Physiologe würde das Gehirn untersuchen und etwa feststellen: Der Mann spricht perfect französisch. Alles Prüfen wäre damit erledigt. (Heiterkeit.)

Was wir also nur thun können, und was wir thun müssen, ist: aus der Leistung die Disposition irgendwie inductiv ermitteln. Und gerade hiebei stellen sich uns mannigfache Schwierigkeiten in den Weg.

Vorerst sei dies eine rasch zur Sprache gebracht, dass die Dispositionen gegenüber ihren Leistungen ein ganz eigenthümlich verschiedenartiges Verhalten zeigen. Es gibt z. B. Dispositionen, die durch einmalige Actualisierung einfach vernichtet werden. Das typische Beispiel hiefür bietet etwa die Biene mit dem Stechen-können. Sie kann uns mit ihrem Stachel verletzen, aber sowie sie es einmal thut, ist ihre Fähigkeit hiezu in der Regel zu Ende. Ein analoges Beispiel ist das von dem geladenen Gewehre. Wenn ich es losgeschossen habe, hat es auch schon die Disposition verloren. Viele Fälle dieser Art sind glücklicherweise nicht vorhanden.

Eine zweite Gruppe von Dispositionen wird durch die Actualisierung herabgesetzt. Auf physischem und psychischem Gebiete heißt eine wohlbekannte Erscheinung dieser Art Ermüdung. Je öfter dieselbe Leistung vollführt wird, desto größere Ermüdung tritt ein.

Eine dritte Gruppe von Dispositionen zeigt das charakteristische Verhalten, dass die Actualisierung ganz ohne Einfluss auf die Disposition bleibt. Die Disposition ändert sich nicht, mag sie öfter oder weniger oft actualisiert werden. Ob ich zweimal oder dreimal im Tage multipliciere, bleibt für meine Fähigkeit hiezu ziemlich irrelevant.

Viertens gibt es Fälle, in denen die Actualisierung die Disposition steigert. Auf physikalischem Gebiete allerdings dürften sich solche nicht oft finden. Auf physiologischem und psychologischem Gebiete aber sind dies alle Fälle von Übung, bei welcher infolge häufigen Actualisierens die Disposition gesteigert wird.

Diese auffallenden Verschiedenheiten nun in dem Verhalten der dauernden Fähigkeiten gegenüber den einzelnen actuellen Leistungen haben seit längerer Zeit schon das Interesse der psychologischen und in jüngster Zeit auch der pädagogischen Forschung erregt; wir haben eine reiche Literatur speciell über die Ermüdungsthatsachen (so Mosso, Ebbinghaus, Burgerstein, Kemsies, Wagner, Schiller, Kräpelin und viele andere).

Das Gebiet der Übungserscheinungen wieder ist nebst den Belehrungen, die man hierüber durch alle experimental-psychologischen Arbeiten gewonnen hat, noch in dem speciellen Bereiche des Gedächtnisses ganz besonders sorgfältig durchgearbeitet worden. (Ich verweise unter anderem auf die Arbeiten von Ebbinghaus, Fauth, Ribot.)

Mit diesen die Sachlage erschwerenden Thatsachen muss man nun vorerst rechnen, wenn man, wie wir in der Schule, genöthigt ist, aus Leistungen dauernde Fähigkeiten zu erschließen. Unser Verfahren hiebei ist, wie schon früher erwähnt, jenes vergleichsweise roh-empirische, das eben die Leistung hervorruft, weil es auf anderem Wege die Fähigkeit nicht ermitteln kann. Es ist, wie die Etymologie des Wortes Prüfen klar zeigt, nichts anderes als ein Probieren *(probare)*.

Es ist nun meine weitere Aufgabe, den Fehlerquellen nachzugehen, die leider bei diesem Verfahren unausweichlich gegeben sind. Die typisch immer wiederkehrende Sachlage ist die, aus der größeren oder kleineren, besseren oder schlechteren, minder- oder überwertigen Leistung auf die Größe oder Güte oder den Wert der Disposition schließen zu sollen.

Besteht nun zwischen diesen beiden eine directe Proportionalität oder nicht? Ich will hier vorerst eine ziemlich elementare, ja fast plumpe (I.) Fehlerquelle ablehnen, gegen die man sich auch seit längerer Zeit schon zu sichern gelernt hat. Ich ziehe ein einfaches Beispiel heran: das Hochspringen. Wenn ich die Schnur ein Meter hoch spanne und nun zwei Leute drüber springen lasse und beide den Sprung ausführen, also beide die gleiche Leistung aufweisen: haben darum beide auch die gleiche Leistungsfähigkeit? Diese Frage ist gewiss nicht zu bejahen. Es können die größten Verschiedenheiten vorliegen. Der eine der beiden ist vielleicht ein ganz hervorragender Springer und zu einer weit höheren Leistung befähigt, der andere ist nur eben imstande, über diese Schnur hinwegzukommen. Den plumpen Fehlschluss, es seien auch die Leistungsfähigkeiten beider gleich, können wir durch ein leicht zu befolgendes Verfahren vermeiden, indem wir bis an die obere Grenze der Leistungsfähigkeit gehen. In dem genannten Falle müssten wir jeden so lange immer höher springen lassen, bis er nicht mehr kann: dann haben wir seine möglicherweise höchste Leistung vor uns. Dieses Verfahren wird auch auf psycho-physischem Gebiete bereits in allen Maßbestimmungen über Empfindlichkeit, Reactionszeit u. s. w. eingeschlagen.

Wollen wir nun diesen Vorgang auf das Prüfen in der Schule übertragen, so müssen wir consequenterweise auch hiebei bis an die obere Grenze gehen und untersuchen, wie viel der Schüler überhaupt höchstens leisten kann. Wenn dann die Leistungen zweier Schüler verschieden sind, so dürfte der größeren Leistung auch die größere Leistungsfähigkeit entsprechen. Das Hinaufgehen bis an die obere Grenze der

Leistungsfähigkeit ist aber eine missliche, geradezu gefährliche, zumindest aber sehr schwierige Sache: es raubt Zeit, und wir können es im Massenunterrichte schwer zustande bringen, dass wir beim Prüfen jederzeit sicher sagen dürfen, heute habe der Schüler sein Bestes gegeben, er habe wirklich so viel geleistet, als er kann. Solange wir aber nicht an der oberen Grenze der Leistungsfähigkeit sind, ist, wie Sie gesehen haben, der Schluss von der Leistung auf die Fähigkeit ein hinfälliger. Unser gewöhnliches Prüfungsverfahren läuft Gefahr, die guten Schüler zu unterschätzen, weil sie im Massenunterrichte nicht so weit angespannt werden können, als ihrer Leistungsfähigkeit entspräche; zugunsten des Durchschnittes werden wir leicht ungerecht, indem wir die besser Begabten falsch einschätzen.

Wenn wir aber andererseits der theoretischen Forderung, die hier erhoben wurde, nachgeben und uns bemühen, an die obere Grenze der Leistungsfähigkeit zu gehen, so stehen wir einer viel größeren Gefahr gegenüber, jener des Überanstrengens, des „*overwork*", ein Fall, der bekanntlich in unserer pädagogischen Literatur eine so große Rolle spielt, eine größere vielleicht, als berechtigt ist.

Fassen wir daher alle diese Erwägungen zusammen, so können wir sagen, die erste Fehlerquelle liege darin, dass der Schluss von der Größe der Leistung auf die der Disposition ein unsicherer ist.

Die zweite Fehlerquelle (II) liegt in Folgendem. Wir haben es bisher als ganz selbstverständlich angenommen, dass wir die Leistung eben messen und daraus dann den Schluss auf die Größe der dahinter liegenden Disposition ziehen. Nun dürfen wir aber doch der kritischen Frage nicht ausweichen, ob wir wohl überhaupt psychische Leistungen messen können.

Für Physisches hat die Praxis des Lebens sowie die Wissenschaft Maßeinheiten geschaffen; wir messen Raumgrößen, wir messen Kräfte, Geschwindigkeiten u. s. w. Von psychischen Thatsachen ist bisher nur so viel festgestellt, dass sie in mancherlei Beziehung Größen sind.[1]) Das Bestreben aber, auf psychischem Gebiete Maßeinheiten aufzustellen, ist bisher trotz der geistreichen Versuche Fechners erfolglos geblieben. Eine exacte, wirklich allgemein angenommene Maßmethode ist auf diesem Gebiete bis jetzt nicht gefunden worden. Höfler hat in seinem Buche „Psychische Arbeit"[2]) zuerst den Versuch gemacht, die physikalischen Maßmethoden auf den speciellen Bereich der psychischen Arbeit zu übertragen, Wegfactor und Spannungsfactor zu sondern u. s. f. Dieser Hinweis ist ein äußerst glücklicher, aber praktisch für das Unterrichts- und

---

[1]) Vgl. insbesondere Meinong, „Über die Bedeutung des Weber'schen Gesetzes". Leipzig, Voss, 1896.

[2]) Leipzig, Voss, 1894.

Prüfverfahren noch nicht zu verwerten. Die oben S. 100 erwähnten Untersuchungen über Ermüdung haben auch darauf abgezielt, ein zuverlässiges Maß für die psychische Arbeitsleistung zu finden: man hat da z. B. eine einfache Thätigkeit, wie das Addieren, ausgesucht und das Maß in der Länge der Arbeit finden wollen. Wer eine Colonne von so und so vielen Zahlen durchaddiert, dessen Leistung ist so und so groß. Hier hat man nur den „Wegfactor" in Betracht gezogen, nicht aber die Intensität der Arbeit, welche die einzelnen Leistungen erfordern. Gerade letztere zu messen, ist eben dermalen noch unmöglich. Ebbinghaus hat hiefür die sogenannte Combinationsmethode vorgeschlagen.[1]) Er gibt den Knaben Lesestücke, in welchen hie und da Worte fehlen: diese Worte müssen durch Interpolation ergänzt werden, und aus der Anzahl der richtigen oder falschen Interpolationen glaubt er auf die Intensität der Arbeit schließen zu können. Ein Anfang ist hiemit jedenfalls gemacht, aber eine sichere, für unsere praktischen Zwecke brauchbare Maßmethode ist dies noch nicht.

Nur so viel steht also fest: Die Leistungen unserer Schüler variieren von Null in allmählichem Übergange, in einer continuierlichen Reihe, bis zu einer gewissen nicht genau bestimmbaren Höhe. Unser Messen der Leistungen müsste nun darin bestehen, einer einzelnen ihren Platz in diesem Continuum anzuweisen. Zu diesem Zwecke hat man denn das Continuum empirisch wohl oder übel in gewisse nicht sehr genau abgegrenzte Zonen eingetheilt. Speciell bei uns sind solche amtlich festgestellten Zonen die sechs Noten unserer bekannten Scala. Denken Sie sich nun etwa eine von Null bis ins Schrankenlose verlaufende gerade Linie, welche die Reihe der Leistungen symbolisiert. Irgendwo in dieser Linie muss eine Leistung eingereiht werden. Den Punkt können wir nicht genau bestimmen, wir können nur annähernd sagen, in welche Zone die Leistung hineinfällt, weiter nichts. Schon die so einfache Frage: Sind diese Zonen gleich groß? ist schlechterdings nicht zu beantworten. Ist vielleicht die oberste Zone „vorzüglich" weit größer als die anderen, ist sie vielleicht unendlich groß? Selbst über diese scheinbar elementare Frage können wir zu einem sicheren Ergebnisse nicht kommen. Die Stufen sind nur recht approximativ bestimmbar.

Das Verfahren wird aber noch dadurch compliciert, dass wir es fast nie mit einfachen psychischen Leistungen zu thun haben, sondern dass immer eine ganze Menge von Factoren zusammenspielt. Denken Sie sich etwa einen deutschen Aufsatz. Da kommen ja so viele Momente in Betracht, dass wir sie mit 6, 7, 8 Punkten kaum erschöpft haben dürften. (Gedankengehalt, Gliederung des Stoffes, stilistische Gewandtheit, gram-

[1]) „Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern." Zf. f. Psychol., XIII., S. 401 ff.

matische Correctheit, Rechtschreibung, äußere Form . . .) Nun müssen wir aber gleichsam die Summe des Ganzen ziehen und der Arbeit eine Note geben, wir müssen eine approximative Einreihung derselben in die Leistungszonen vornehmen. Ich möchte das Verfahren mit dem vergleichen, wenn wir bei der Bestimmung, nicht etwa der Lufttemperatur eines bestimmten Punktes, sondern der Durchschnittstemperatur einer Stadt ohne Thermometer und mit Zuhilfenahme einer Scala vorzugehen hätten, die ich vergleichswegen auch mit sechs Abstufungen annehme: kalt, kühl, indifferent oder mäßig, lau, warm, heiß. Und nun sollten wir etwa das Klima von Wien in diese Scala unterbringen. Etwas werden wir schon zustande bringen, wir werden das Klima der Stadt in eine dieser sechs Gruppen einreihen. Aber dass dieses Verfahren wenig exact ist, dass es eine Fülle von Irrungen in sich schließen kann, wird nicht in Abrede zu stellen sein. Ich kann nun schlechterdings nicht absehen, nach welcher Richtung hin unser Verfahren der Bestimmung der Note ein genaueres oder exacteres wäre. Wir können diese Betrachtungen also dahin zusammenfassen, dass wir sagen: Eine zweite Fehlerquelle liegt darin, dass wir die Größe der Leistung so schwer und nur recht ungenau, weit entfernt von irgendeiner Exactheit, bestimmen können. Umso gewagter ist dann der Schluss von der so ungenau bestimmten Größe der Leistung auf die dahinterliegende Disposition, die ja allein dasjenige ist, was uns interessiert.

Eine dritte Fehlerquelle (III) will ich nur kurz besprechen, da sie ja jedem Lehrer wohl bekannt ist; es sind dies die Störungen unserer intellectuellen Leistungen durch Gefühlsthatbestände. Der Affect, die Störung des Gleichgewichtes unserer Psyche, Befangenheit, Angst, Freude, Übermuth, alles, was in die Gefühlssphäre einschlägt, beeinträchtigt den intellectuellen Zustand des Geprüften und beeinträchtigt daher sowohl die Leistung als auch selbstverständlich den Schluss von der Leistung auf die Leistungsfähigkeit. Doch das sind bekannte Dinge. Einen Punkt indes möchte ich hervorheben. Im Wesen der Disposition als einer causalen Beziehung liegt es, nicht wahrnehmbar zu sein. Wir können uns nur dadurch überzeugen, ob die geistige Disposition vorhanden ist, dass wir die betreffende Leistung vollführen. Nun denke man sich einen jungen Mann, der vor einer Prüfung steht. Insbesondere der Eifrige und Gewissenhafte wird tagsvorher den Wunsch haben, sich zu überzeugen, ob er das Verlangte kann. Dazu bleibt ihm kein anderes Mittel übrig, als die Leistung zu provocieren. Er sagt sich das Betreffende auf, er stellt sich selbst Fragen und beantwortet sie. Bei den täglichen kleinen Prüfungen ist das ja erreichbar; steht aber der junge Mann vor einem größeren Examen, so ist diese Methode nicht anwendbar. Er hat über einen so großen Stoff vorbereitet zu sein, dass er mehrere

Monate brauchte, um sich alles das aufzusagen, was er können soll. Daher die Erscheinung, dass gerade die bestvorbereiteten, gewissenhaftesten jungen Leute vor der Prüfung, die doch für sie meist recht ungefährlich ist, in eine Angst gerathen, über die sie sich nicht hinwegzuhelfen vermögen. Der junge Mann kann sich eben nicht davon überzeugen, ob er alles beherrscht. Dieser Zustand der Aufregung aber hat naturnothwendig auch eine Störung der intellectuellen Leistung zur Folge, weil eben jeder Affect die geistigen Functionen beeinträchtigt.

Ein weiteres Moment, über das wir nicht hinwegkommen können (IV), ist die Verschiedenheit des Standpunktes bei der Beurtheilung. Vorerst bietet sich der streng objective oder absolute Standpunkt, von dem aus wir nur die Leistung betrachten und gar keine Rücksicht nehmen auf die Privatverhältnisse des Schülers, auf seinen Fleiß, seine Begabung: die Leistung wird von allem übrigen losgelöst und rein objectiv geschätzt. Wir sehen z. B. die Rechnungsaufgabe vor uns und qualificieren sie als solche: an den Schüler selbst denken wir gar nicht.

Diesen Standpunkt nimmt zumtheil das Leben ein. Es verlangt vom Menschen eine bestimmte Leistung mit der schärfsten, grausamsten Rücksichtslosigkeit, ob nun der Betreffende durch irgend welche private oder persönliche Umstände behindert ist oder nicht. Diese Grausamkeit, die das Leben dem Menschen gegenüber beweist — sollen wir sie auch bei der Schätzung in der Schule anwenden? Man kann sagen: Wir sollen den Schüler auf die Härten des Lebens vorbereiten. Eine entgegenstehende Auffassung aber sagt: Nein, wir sollen Rücksichten nehmen, wir sollen individualisieren.

Ein zweiter Standpunkt ist der relative: Wir messen eine Leistung an den Leistungen anderer, wir vergleichen die Leistungen, wir bringen sie in eine Reihe. Das Locieren ist zwar abgeschafft, aber damit ist die relative Einschätzung nicht aus der Welt geschwunden. Der Lehrer ordnet sich doch gelegentlich die Arbeiten der Classe und sagt sich: Das sind die besten fünf. Dieses Vorgehen ist genau genommen ein ungerechtes, weil infolge dessen auch eine mindere Arbeit an erste Stelle kommen kann. Eigentlich müsste man also diesen Standpunkt verpönen, aber praktisch wendet man ihn doch an. Im Kampfe ums Dasein macht er sich recht sehr geltend. Wenn der Staat oder ein einzelner etwa fünf Leute für irgendeinen Zweck braucht, so nimmt er sich eben die fünf Besten, die da sind. Hier erscheint der relative Standpunkt in aller Schärfe vertreten. Wenn wir Lehrer uns ernstlich fragen, wie wir es damit halten, so glaube ich, wird keiner von uns sein Gewissen in dieser Richtung ganz rein fühlen, so dass die relative Schätzung bei ihm etwa nie mitgespielt hätte. Unwillkürlich beurtheilen wir die Leistung des einen nach der übrigen

Classe: steht er in einem schwächeren Jahrgange, so wird seine Leistung höher, steht er in einem besseren Jahrgange, so wird sie niedriger geschätzt.

Des weiteren haben wir den subjectiven oder individualisierenden Standpunkt zu erwägen. Hier tritt das humane Princip hervor: das Rücksichtnehmen auf die Begabung, auf die Privatverhältnisse, auf den Gemüthszustand, den Fleiß, das sittliche Verhalten des Schülers. Alles das lassen wir mitunter in die Beurtheilung der Leistung mitspielen. Dieser Gesichtspunkt ist, streng logisch genommen, ein falscher. Wir beurtheilen die Leistung unrichtig, und doch sind die von außen herangezogenen Momente von erziehlichem Standpunkte wichtig.

Das alles möchte ich in die Behauptung zusammenfassen, dass wir Lehrer wohl oder übel in unserer Qualification diese drei Standpunkte meist vermischen. Dass aber dadurch die Exactheit des Verfahrens leidet, liegt auf der Hand. Insbesondere kommt hier die ethische Wertschätzung des Fleißes mit in Betracht. Hier sehen wir einen geradezu paradoxen Widerstreit zweier Principien. Zwei Schüler *A* und *B* weisen ganz gleiche Leistungen auf. Der Fleiß des *A* ist dabei notorisch größer gewesen als der des *B*. Wessen Leistungsfähigkeit ist nun die größere? Bekannt ist für uns alle der Schluss, dass, wenn *A* bei größerem Fleiße doch nur Gleiches leistet, dieser Schüler *A* als der minder Begabte erscheint. Wir urtheilen denn auch vielfach so. Bedenken wir aber Folgendes: Wir haben ja den Menschen nicht bloß im Prüfungszimmer zu beurtheilen, sondern mit Rücksicht auf sein künftiges Leben. Wenn wir uns da die Frage stellen: Was wird er als Mann im Leben leisten? so dürfen wir den Fleiß nicht unterschätzen. Die Erwägung ist nicht abzuweisen, dass der Fleißigere trotz der geringeren Begabung diesen Mangel im späteren Leben wettmachen werde, während der Begabte, aber nicht Fleißige vielleicht geradezu sein Talent vergeuden und schließlich „verbummeln" werde, so dass der Fleißige für das Leben, für die Dauer, seiner Gesammtveranlagung nach vielleicht doch vorzuziehen ist. Das sind zwei Principien, die sich bekämpfen und uns die Feststellung der Leistungsfähigkeit wieder erschweren.

Kurz zu erwähnen wäre hier auch noch das Hereinspielen der ethischen Bewertung intellectueller Leistungen. Bei der Schätzung einer physischen Leistung ist das moralische Moment natürlich ohne Einfluss. Ob ein Mensch 50 Kilogramm heben, ob er ein oder zwei Meter weit springen kann, lässt sich feststellen, ohne dass seinen ethischen Eigenschaften damit irgend nahegetreten würde. Im Principe ist es auch bei den intellectuellen Leistungen so. Es ist sogar, indem die Sittennote von der Beurtheilung der Leistungen gesondert wird, principiell festgelegt, dass wir darauf nicht Rücksicht zu nehmen hätten. In der Praxis aber ist dieses Princip wieder

nicht scharf durchführbar. Es ist mit ungewöhnlichem Nachdrucke in den „Weisungen zur Führung des Schulamtes" darauf hingewiesen, dass es falsch wäre, die Leistungen durch Ziffern zu qualificieren, dass vielmehr Worte dafür genommen werden müssen. Dadurch aber, dass die gesetzlich festgelegte Notenscala neben das Wort die Ziffer schreibt, dass die Worte also Rangsnummern erhalten, bekommen diese Worte einen ganz selbständigen Wert, ich möchte sagen, einen Zwangscours und erscheinen vom Sprachgebrauche der gewöhnlichen Rede losgelöst. (Zustimmung.) Was der einzelne Mensch sich unter „lobenswert" denkt, ist hier ganz gleichgiltig: „lobenswert" ist einfach die zweite Kategorie. Besondere Schwierigkeiten hat das schon vielfach bei den Fleiß- und Sittennoten hervorgerufen. Doch darauf sei hier nicht weiter eingegangen; vielmehr sei nur nochmals daran erinnert, dass im Principe bei der Classification der Leistungen die ethische Wertschätzung ausgeschlossen ist. Sehen wir uns aber die amtlichen Worte an, so finden wir darin die Verschiedenheit der Standpunkte schon ausgedrückt. In dem Worte „vorzüglich" tritt der relative Standpunkt in den Vordergrund: „besser als die anderen". In den Worten: „lobenswert" und „befriedigend" aber liegt eine ethische Wertschätzung, die Leistung verdient Lob, sie befriedigt. Lesen wir allerdings die nähere Ausführung, in der es heißt: „Befriedigend bezeichnet den höheren Grad der Reife", so tritt uns wieder der relative Maßstab entgegen. „Genügend" entspricht augenscheinlich der absoluten Wertschätzung. Ich kann den Schöpfern dieser Bezeichnungen eigentlich keinen schweren Vorwurf machen, denn es ist eben nicht möglich, allen Forderungen gerecht zu werden. Die verschiedenen Principien der Beurtheilung spielen sosehr durcheinander, dass wir bei der Wahl von Worten eine einwandfreie Bezeichnung überhaupt nicht schaffen können. Wenn wir daher schon das Continuum von Leistungen in sechs Zonen theilen, so wäre es fast das Aufrichtigste, sie zu numerieren. Eine Benennung wird nie tadelfrei bleiben.

Was besonders die ethische Wertschätzung betrifft, so wird jeder die Erfahrung gemacht haben, dass er durch eine schlechte Note einem Schüler oft wehe gethan hat; der Schüler hat das Gefühl, dass er damit auch getadelt wird. Und doch ist nur seine Leistung beschrieben. Wenn wir das Wort „lobenswert" gebrauchen, wenn wir ein Lob anwenden, so kann darin eine Ungerechtigkeit liegen: der Schüler ist vielleicht vermöge einer glücklichen Begabung zur zweiten Kategorie der Leistungen befähigt, aber Lob verdient er wahrhaftig nicht. Und derartige Ungerechtigkeiten können oft recht bitter wirken.

Nun ist noch auf einen Umstand hinzuweisen, der schon von der Herbart'schen Schule in voller Klarheit ausgesprochen, unter anderen auch von Willmann erörtert worden ist: die

schädliche Wirkung häufiger Prüfungen auf das Interesse an der Sache. So dankbar es wäre, sich hierüber des näheren auszulassen, so bleibe dies doch mit Rücksicht auf die Kürze der Zeit nur angedeutet. Ich glaube, damit eine Saite in dem Innern eines jeden berührt zu haben, die er in seinem Leben schon oft erklingen gehört hat.

Wer von uns sich die gewissenhafte Forderung stellt, gerecht zu classificieren, wird sich immer und immer wieder sagen müssen: Ich stehe vor einer unlösbaren Aufgabe. (Sehr richtig!) Das Publicum und unsere lieben Schüler haben sich das nun in ihrer Weise zurechtgelegt, indem sie die Noten äußerlich zwar recht sehr schätzen und ihnen nachjagen; hinterher aber, wenn sie in der Welt draußen sind, hört man oft genug die Äußerung: Ob einer Vorzugsschüler ist, oder gerade nur sein Genügend erlangt, ist für die Beurtheilung des Menschen ganz gleichgiltig, wenn er nur durchkommt. Ja es wird oft die frivole Behauptung aufgestellt: Die Vorzugsschüler taugen im späteren Leben überhaupt nichts! (Heiterkeit.) Jedenfalls muss man aber an dem Wunsche Willmanns festhalten: eine Thätigkeit, die so schwierig, so undankbar, ja vielfach gefährlich ist, darf man eben nur so selten als möglich ausführen; unser ganzes Augenmerk müssen wir vielmehr auf die Hebung des Interesses am Stoffe selbst lenken. (Zustimmung.)

Ein Schritt zur Besserung ist, wie ich zu Anfang erwähnte, bereits seitens der hohen Unterrichtsverwaltung geschehen, das müssen wir dankbar anerkennen: vieles bleibt noch zu thun.

Der tüchtige, fleißige, arbeitende Geschäftsmann wird nicht Tag für Tag die Hälfte seiner Zeit dazu verwenden, Bilanz zu machen. Der Blumenzüchter wird das Wachsthum seiner Pflanzen nicht täglich mit dem Zollstabe oder der Wage untersuchen. Er wird der Natur und ihrem immer regen Entwicklungstriebe vertrauen. Nur wenn es nothwendig ist, wird er eine Prüfung des Wachsthums vornehmen. So sollen auch wir der Triebkraft der geistigen Entwicklung unserer Jugend mehr vertrauen und ihr nicht täglich den Puls fühlen. Freilich setzt das voraus, dass wir umso gewissenhafter im Lehren, im Unterrichte arbeiten. Aber wenn wir dies thun, wenn wir das Interesse an der Sache erwecken, dann wird das Prüfen von selbst zurücktreten.

Ich gebe zu: der Staat und die Gesellschaft brauchen Zeugnisse, um einen Anhaltspunkt für die Verwendung der jungen Leute zu haben. Wir Schulmänner aber müssen unsererseits den Forderungen der Natur und des menschlichen Geistes immer wieder gegenüber den staatlichen Bedürfnissen ihr Recht wahren. So wird mit der Zeit vielleicht ein Compromiss zustande kommen, das alle Betheiligten besser befriedigt als der dermalige Zustand.

Ich stelle absichtlich keinen positiven Antrag und lege Ihrer Entscheidung keine Thesen vor. Ich glaube, dass in dieser hochwichtigen Sache die langsame Erfahrung, die Forschung, die Überlegung zusammenwirken müssen, und in diesem Sinne habe ich es nur als meine Aufgabe betrachtet, anzuregen und einen Unterbau zu schaffen für eine künftige Untersuchung und wenn möglich vereinfachende Regelung des einen so breiten Raum einnehmenden Prüfungswesens. (Lebhafter anhaltender Beifall.)

Der geographische Unterricht im österreichischen Lehrplane.

Vortrag, gehalten in der geographisch-historischen Section des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages zu Wien, Ostern 1900, von Dir. Dr. **Georg Juritsch** aus Mies.

I.

Das gesammte Unterrichtswesen in Österreich und Deutschland strebt einer hohen Entwicklung zu. Auf allen Gebieten, angefangen von den philologischen Fächern bis zu den realistischen Gegenständen, hat sich eine erfreuliche Besserung so wohl durch eine sehr bestimmte Abgrenzung des Lehrstoffes als auch durch Handhabung einer zielbewussten Methode bemerkbar gemacht, hervorgerufen durch die Bemühungen der hohen Unterrichtsverwaltung und einen regen Wetteifer des gesammten Lehrpersonales, das sich aus den besten Schülern der Gymnasien ergänzt und zu einer Elite der Hochschule heranbilden lässt. Durch vereintes Streben und unermüdliche Arbeit sind wir den hohen Zielen nähergerückt. Es möge nicht als Schmeichelei klingen, wenn wir behaupten, dass das Unterrichtswesen in einem sichtlichen Aufschwunge begriffen ist.

Diese Überzeugung schließt nicht aus, dass der eine Gegenstand mehr, der andere weniger während der letzten zwei oder drei Decennien Wandlungen erfuhr. Ohne ein Blatt von dem Ehrenlorbeer, welcher die Philologen kränzt, pflücken zu wollen, wird man auf den außerordentlichen Umschwung in dem geographischen Lehrfache hinweisen können, das wie kein anderes die Metamorphose von einer unbeholfen dahinkriechenden Raupe zu einem buntfarbigen Falter vollendete. Der allseitig bekannte Tübinger Prof. Alfred Hettner hat seine Antrittsvorlesung vom 28. April 1898 über „Die Entwicklung der Geographie im XIX. Jahrhunderte" mit den Worten geschlossen: „Die Geographie befindet sich heute in einer Periode kräftiger Entwicklung. . . . Die Geographie hat als Wissenschaft feste Wurzeln geschlagen, und aus der Wissenschaft strömen auch der Geographie der Schule und des praktischen Lebens immer neue Säfte des Wachsthums und der Verjüngung zu."[1])

---

[1]) Sonderabdruck aus dem IV. Jahrgange der geogr. Zeitschrift, Leipzig, Teubner, 1898, S. 16.

Gewiss nicht zufällig ist ein Moment von dem Grazer Prof. Eduard Richter in seiner Inauguralrede am 4. November 1899 berührt worden. „Seit dem 312jährigen Bestande der Grazer Universität hat zum erstenmale ein Vertreter der Geographie die Ehre, als Rector magnificus zu der Versammlung zu sprechen.“[1])

Ohne uns weiter bei dieser erfreulichen Thatsache aufzuhalten, lenke ich Ihre Aufmerksamkeit auf den Organisationsentwurf für österreichische Gymnasien vom Jahre 1849. Hier erscheint als ein Gegenstand Geographie und Geschichte. In der I. Classe soll sich die Geographie mit der „Beschreibung der Erdoberfläche nach ihrer natürlichen Beschaffenheit befassen“. In den folgenden Classen wurde dem Fache ein sehr beschränkter Raum zugewiesen. Es heißt hier: „Der Geschichte eines jeden auftretenden Volkes wird die Geographie des Landes vorausgeschickt, auf Grundlage der in der I. Classe bereits gelernten allgemeinen Umrisse.“ In der IV. Classe wird verlangt: „Populäre Vaterlandskunde, d. h. Bekanntschaft mit dem österreichischen Staate unter Hervorhebung des speciellen Vaterlandes nach den Hauptpunkten seines gegenwärtigen Zustandes; zusammenfassende und erweiternde Wiederholung der Geographie der übrigen Staaten.“ Durch diesen Entwurf war dem Fache nur in der I., und wenn man will, in der IV. Classe eine selbständige Stellung eingeräumt; in den übrigen Classen war es zu einer Hilfswissenschaft der Geschichte herabgedrückt. Meines Wissens wurde also jedem Hauptabschnitte der Geschichte eine sehr seicht gehaltene geographische Übersicht vorausgeschickt, welche, wenn es sich um eng begrenzte Territorien, z. B. um Ägypten, Palästina oder Latium handelte, vielleicht einige Berücksichtigung fand. Aber schon beim Mittelalter musste, besonders in den höheren Classen, der geographische Excurs in einen sehr lockeren Zusammenhang mit der Geschichte gerathen, da, wie Prof. Richter in seiner Inauguralrede hervorhebt, der „mittelalterliche Staat zumtheil gar nicht auf eine Kartenfläche projicierbar ist, weil er mehr aus Berechtigungen als aus bestimmten Erdräumen bestand“.[2])

In demselben Jahre, als Peschel, der Begründer einer neuen Periode der geographischen Wissenschaft, als ordentlicher Professor der Geographie an die Universität nach Leipzig berufen wurde — es war das Jahr 1871 — datiert in Österreich eine Änderung im geographischen Unterrichtsplane. Mit dem Ministerialerlasse vom 12. August wurde der Lehrplan vom Jahre 1850 und 1855 dahin abgeändert, dass dem Gegenstande in den vier Classen des Untergymnasiums eine genau vorgeschriebene Aufgabe neben der Geschichte zugewiesen wurde,

---

[1]) Die Grenzen der Geographie. Graz, Leuschner und Lubensky, 1899, S. 3.

[2]) a. a. O. S. 11 f.

welche im ganzen und großen heute noch Geltung hat. Während er früher nur ein Vorhängsel der Geschichte war, ist ihm nun ein eigener Spielraum gesichert und die Trennung durch die Bezeichnung „Behandlung der Geographie und Geschichte" scheinbar vollzogen.[1])

Mit dem Jahre 1879 beginnt die Zeit der Instructionen, zuerst für Realschulen, die in rascher Folge eine zweite und dritte Auflage erlebten (1881, 1883), worauf im Jahre 1884 die erste Auflage der Instructionen für Gymnasien erschien. Die zuletzt erschienenen Instructionen für Realschulen vom Jahre 1899 sprechen bereits das Axiom aus, dass der geographische Unterricht Anschauungsunterricht werden müsse und dem naturhistorischen zur Seite zu setzen sei, womit die Instructionen für den Unterricht an Gymnasien, die am 23. Februar veröffentlicht wurden, wörtlich übereinstimmen. Schon wird hier und dort auf die Nothwendigkeit hingewiesen, auch der geologischen Beschaffenheit der Erde, also den Gesteinsarten, einige Aufmerksamkeit zuzuwenden, und als eigentliche Aufgabe hingestellt, „die Erkenntnis der räumlichen Verschiedenheiten der Erdoberfläche in ihrem Zusammenhange mit Bewässerung, Klima, Pflanzen- und Thierwelt und des menschlichen Lebens" anzubahnen.

Prof. Eduard Richter sagt:[2]) „Das Zauberwort der Geographie ist: die Beziehung auf den Raum. Alle naturwissenschaftlichen, geschichtlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse interessieren den Geographen nur, soweit sie räumlich bedingt sind. Das ist der eigentlich geographische Gesichtspunkt."

Und hier knüpfe ich mit meiner These an: Die Geographie ist bei der Classification in der II., III., IV. und VIII. Classe von jener der Geschichte zu trennen und als eigener Gegenstand in Katalog und Zeugnis ersichtlich zu machen.

1. Jeder Fachmann wird mir bei der Behauptung zustimmen, dass Geographie, im modernen Sinne genommen, und Geschichte zwei heterogene Fächer sind; dort kommt das Nebeneinander, also die Raumreihe, hier das Nacheinander, also die Zeitreihe, zum Ausdrucke. Geschichte in den unteren Classen ist eine Erzählung der wichtigsten Begebenheiten, gruppiert um eine führende Persönlichkeit, in chronologisch geordneten Abschnitten. Die Eindrücke werden durch das Ohr in die Seele des Schülers gelangen und gewinnen dadurch die Theilnahme des jugendlichen Herzens, dass sich dieses in die Rolle der führenden Helden mit Hilfe der Einbildungskraft hineinversetzt, Leiden und Freuden mitempfindet, sich der großen Erfolge freut oder befriedigt ist durch die dem Unrechte folgende

---

1) V. Bl. 1871. S. 160.
2) a. a. O. S. 5

Strafe. Die spannende Aufmerksamkeit, mit der die Schüler der Erzählung des Lehrers folgen, die Gefühle der Lust und Unlust, die sich da rege machen, lassen erkennen, dass der befähigtere Schüler etwa die Kämpfe von Troja, die Standhaftigkeit eines Scävola, die Geistesgegenwart des Manlius Capitolinus in einem gewissen Sinne miterlebt. Ich weiß nicht, ob ich recht habe, aber ich kann mich des Gefühles der Verwunderung nicht erwehren, wenn ich höre, dass Geschichte im Rahmen des Untergymnasiums „gelernt" werden müsse. Hat man es nicht mit einem ganz indolenten, stupiden oder, was in der heutigen Zeit ebenfalls möglich ist, mit einem bereits blasierten Jungen zu thun, so kann man die Wahrnehmung machen, dass das Stoffliche noch während der Unterrichtsstunde 1. durch den Vortrag des Lehrers, 2. durch die Wiederholung der Schüler und endlich 3. durch das Lesen des Abschnittes im Buche — darauf möchte ich großen Wert legen — in das geistige Eigenthum der Schüler übergeht.

Anders bei der Geographie. Hier treten Räume, Entfernungen, Lage, Höhe und Profil der Gebirge, weitverzweigte Flusssysteme, Klima, Vegetation, Bevölkerung u. a. m. vor Augen. Ungeahnte Schwierigkeiten begegnen mitunter gleich auf der ersten Unterstufe. Es ist die Symbolik der Terraindarstellung, die früher ganz fremde Kartensprache, durch welche der Unterschied zwischen hoch und nieder, steil und minder steil durch ganz besondere Zeichen seinen Ausdruck findet. Während in der Geometrie nur von geraden und krummen Linien, Winkeln und Flächen gesprochen wird, bringt unser Gegenstand die Nothwendigkeit mit sich, von der sphärischen Gestalt der Kugel, der Lage der Meridiane und Breitengrade zu handeln. Die Länder und Meere liegen rund um die Kugel herum, die Karte hingegen ist eine Fläche; dazu kommen die scheinbaren Bewegungen der Sonne und der Sterne, die Beleuchtungs- und Erwärmungsverhältnisse, die Einfallswinkel des Sonnenstrahles einerseits in verschiedenen Jahreszeiten, andererseits in verschiedenen Breitenlagen. Ist das glücklich überwunden, so wartet unser die Einprägung des Kartenbildes, die, wenn sie auch in den allgemeinsten Zügen gehalten wird, eine ganz kolossale Anforderung an die Vorstellungskraft des Räumlichen stellt.

Nun wird jeder Lehrer die Bemerkung zu wiederholtenmalen gemacht haben, dass die Leistungen der Schüler in dem einen und dem anderen Gegenstande nicht gleich sind, sei es, dass das Interesse oder die Veranlagung oder beides zugleich verschieden sind. Nehmen wir den Fall an, dass jene in der Geschichte vorzüglich, in der Geographie bloß befriedigend sind, so wird die Gesammtnote lobenswert nach beiden Richtungen ein Unrecht sein. Meine Herren! Was wollen wir machen, wenn in einem der beiden Fächer die Leistung eine nicht genügende, in dem anderen eine befriedigende ist? Die Gesammt-

note nicht genügend wäre ebenso ein schreiendes Unrecht wie befriedigend. Meint man aber mit genügend in beiden Fächern auszukommen, so hat man ein Unrecht nach zwei Seiten hin gethan, was offenbar ärger ist als einer der früher angenommenen Fälle.

2. Dazu kommt, dass ein Hauptgrundsatz der Pädagogik ist, die Schüler individuell zu behandeln. Ich meine, der Individualität derselben werde am besten dadurch Rechnung getragen, dass man das Vermögen ganz und voll berücksichtigt, und das kann nur durch getrennte Classification der beiden heterogenen Fächer geschehen.

3. Noch ein Gedanke ist es, der sich mir lebhaft aufdrängt. Durch die bisherige Vermengung der Leistungen liegt bei mittelmäßigen Schülern die Gefahr nahe, dass der eine Gegenstand auf Kosten des anderen etwas vernachlässigt werden kann. Diese Gefahr liegt umso näher, wenn der Schüler etwa selbst herausfühlt, dass sein Lehrer auf diesen oder jenen Gegenstand besonderen Wert legt. In demselben Augenblicke, da wir die Classification trennen, ist jedem Gegenstande sein besonderer Platz eingeräumt, und es wird sich mit gesondertem Interesse eine größere Entfaltung der geistigen Anlagen zeigen. Wenn ein Vergleich erlaubt ist, so möchte ich sagen, Geographie und Geschichte sind die beiden Hände. Wir wissen, dass bei vielen Menschen die eine Hand entwickelter und geschickter ist als die andere. Die linke Hand schiebt als minderwertig alle Dienste der rechten zu. Wer Gelegenheit hatte, das Clavierspiel zu lernen, der wird wissen, wie unbeholfen die linke im Vergleiche zur rechten Hand ist. Der Clavierlehrer muss beide Hände voll zur Geltung kommen lassen. Ebenso, meine ich, wäre es hoch an der Zeit, die beiden Gegenstände bei der Classification zu trennen, um auch dadurch nach beiden Richtungen eine Entfaltung der Kräfte zu erzielen.

4. Endlich, meine Herren, — und jetzt will ich nur ein Nebenargument anführen — endlich hat jeder von uns bei der hohen Entwicklung der Geographie an den Universitäten die Überzeugung in sich, dass er nach abgelegter Lehramtsprüfung doch mehr ist als ein bloßer Historiker. Die Bezeichnung Historiker ist, wenn man sie wörtlich nimmt, in der heutigen Zeit ein zu eng gewordenes Wort. Er erscheint nur für einen Gegenstand qualificiert, weshalb sehr zum Schaden des eigentlichen Lehrfaches eine Qualification aus einem anderen Gegenstande verlangt wird. Und hier fürchte ich, dass in der Praxis das eine oder andere Fach zu kurz kommt. Ein tüchtiger Germanist, ein geschulter Historiker und ein auf der Höhe der Wissenschaft stehender Geograph gleichzeitig zu sein, ist eine Forderung, der wegen der Beschränktheit der menschlichen Kräfte nur einige wenige Gottbegnadigte gerecht werden können. Wie die hohe Unterrichtsverwaltung sich speciell zu dieser Frage auf Grund der gemachten Erfahrungen stellt, ist mir

unbekannt. Wenn es erlaubt ist, möge die Stimme aus dem Kreise der Lehrer in Erwägung gezogen werden, dahin gehend, dass Geographie und Geschichte als völlig getrennte Gegenstände bei der Classification getrennt erscheinen.

II.

Die Lehrmitteldotation ist mit dem Ministerialerlasse vom Jahre 1878 für ein vollständiges Gymnasium auf 440 fl. = 880 K, für eine vollständige Realschule auf 560 fl. = 1120 K bemessen. Wir finden da für Physik eine Summe von 300 K, für Naturgeschichte 100 K, für Zeichnen und anderes — und hieher beziehe ich das Musikalienarchiv — 80, respective 120 K ausgesetzt. Da ist es nun höchst eigenthümlich, die Bedürfnisse des geographischen Cabinettes mit den Bibliotheken in eine einzige Gruppe zusammengeschoben und für diese den geringen Betrag von 400 K ausgeworfen zu sehen. Auf historische und archäologische Lehrmittel wurde vor 22 Jahren gar keine Rücksicht genommen. Dadurch, dass dem geographisch-historischen Cabinette kein bestimmter Betrag zugewiesen ist, müssen oder, sagen wir, können Verhältnisse eintreten, die dieses in eine Aschenbrödelstellung bringen. Vertheilen wir nämlich die 400 K, so beansprucht die Lehrerbibliothek wegen der nöthigen Zeitschriften, unter denen beispielsweise trotz der vom Ministerium angeordneten Gruppenverbände in Böhmen vom k. k. Landesschulrathe jeder Anstalt die beiden Zeitschriften für Turnen und Gesundheitspflege octroyiert wurden, zum mindesten 240 K, die Schülerbibliothek etwa 120 K. Mithin bleibt für das geographisch-historische Cabinet der Rest — meine Herren, ich wähle dieses Wort mit Absicht — also der Rest von netto 40 K übrig.

Die Instructionen für den Unterricht an Realschulen sagen: „Es sollte allgemeiner Grundsatz werden, dass jeder Gegenstand, der beim Unterrichte erwähnt wird, dem Schüler entweder in natura oder in einem instructiven Bilde gezeigt wird. . . . Ein gut eingerichtetes und wohlgeordnetes geographisches Cabinet gehört heute zu den unentbehrlichen Einrichtungen einer jeden Mittelschule. Über eine Sammlung aller Rohstoffe, welche beim Unterrichte erwähnt werden, und über eine möglichst umfangreiche Sammlung von Abbildungen sollte jede Schule verfügen." Fast mit denselben Worten äußern sich die Instructionen für den Unterricht an Gymnasien. Meine Herren! Das sind schöne Worte, aber nichts als Worte! Die geographischen Schulcabinette sind häufig so armselig und mank ausgestattet, dass es ein Jammer ist. Ich kann da aus Erfahrung sprechen. Als ich die Ehre hatte, die Directorstelle in Mies anzutreten, lernte ich ein geographisches Cabinet einer kleinen Provinzialanstalt kennen. Die meisten Wandkarten waren antiquiert, auf einem leeren Kasten stand ein zerbrochenes Tellurium, außer einer Collection von Langl'schen und Hölzel'-

schen Bildern war nichts vorhanden: nicht eine Ansicht von Wien oder Prag, nicht eine Photographie, von Rohstoffen überhaupt nicht zu reden. Ich bitte, meine Herren, nehmen Sie die Programme zur Hand, und überzeugen Sie sich über den jährlichen Zuwachs der geographisch-historischen Lehrmittel! Er ist nicht selten erbärmlich gering, und mithin kann der Unterricht, auch wenn man wollte, noch lange kein Anschauungsunterricht sein, wie ihn die Instructionen verlangen.

Anders freilich liegen die Verhältnisse bei jenen Anstalten, die über eine stattliche Schülerzahl und daher über eine ansehnliche Lehrmitteldotation verfügen. Hier am Akademischen Gymnasium studieren heuer 430, im III. Bezirke 548, im VIII. Bezirke 549 Schüler. Mit Lehrmittelbeiträgen von 1800 bis 2000 K lässt sich Ersprießliches schaffen. Aber gehen wir nach Böhmen, so werden wir mit Ausnahme von Reichenberg und Teplitz die Schülerzahl nirgends erheblich über 300 finden. Selbst die Gymnasien in der Moldaustadt sind so schwach besucht, dass unsere kleine Anstalt in Mies eine höhere Frequenzziffer aufweist als irgendeine der deutschen Schulen dort. An der Altstadt studieren heuer 162, also um einen Schüler mehr als hier in Wiener-Neustadt. Was will ich damit sagen? Dass alle Anstalten Böhmens mit zwei oder drei Ausnahmen auf die minimale Lehrmitteldotation von 880 K angewiesen sind.

Das Missverhältnis zwischen Wien, Graz, Innsbruck, Lemberg einerseits und der Unmenge kleinerer Anstalten in den Provinzstädten andererseits wird umso fühlbarer, als jenen große Sammlungen in den verschiedenen Museen zugute kommen, auf welche die Instructionen für Gymnasien hinweisen. Welche Fülle herrlicher Bauwerke drängen sich in größeren Städten zusammen! Hier in Wien haben wir im Schönbrunner Parke die Imitation einer römischen Ruine, das äußere Burgthor und der Theseustempel zeigen den griechischen Stil, stolze Bauten der Gothik und Renaissance begegnen auf Schritt und Tritt. Alles das mangelt in einem kleinen Provinzialstädtchen; ja nicht bloß das, sondern die öffentlichen Gebäude, und dazu gehört in Böhmen hauptsächlich die Kirche, befinden sich fast regelmäßig in einem desolaten Zustande. Die Schäden des dreißigjährigen Krieges sind in gewissen verarmten Theilen des Landes noch lange nicht verwunden. Und dennoch sollen die Abiturienten aus solchen Bezirken nicht als Idioten die Hochschule beziehen. Das kann unmöglich die Intention der hohen Unterrichtsverwaltung sein.

Wir wollen die hohe Unterrichtsverwaltung nicht bekritteln, denn ihre Sphäre ist eine viel zu große und umfassende, als dass man verlangen könnte, die klaffende Lücke zwischen Theorie und Praxis spontan zu gewahren. Die Schuld, dass es so und nicht anders ist, liegt einzig an uns Lehrern der Geographie und Geschichte, da wir es versäumten, auf das Unvermögen hinzuweisen, die Instructionen

zur praktischen Ausführung zu bringen. Der Verfasser der Instructionen für Realschulen — ich meine den Abschnitt Geographie — hat gewiss ein ganz ausgezeichnetes Werk geschaffen, aber er ist mir viel zu genügsam. Bei dem Capitel Terrainlehre schreibt er: „Man halte sich zuerst an das einfachste Modell eines Berges; wenn ein solches fehlt, kann ein halbaufgeklapptes Buch, mit dem Rücken nach oben gestellt, oder ein weicher Filzhut gewählt werden." Das ist jedenfalls neu! Ein weicher Filzhut des Lehrers gehört zu dem Inventare des geographischen Cabinettes. Weshalb so genügsam sein, wenn unser sehr geehrter College Klar in Wiener-Neustadt so brauchbare und billig zu erwerbende Modelle herzustellen weiß? Meine Herren! Ich muss mich im Folgenden ganz kurz fassen, um die zugemessene Zeit nicht noch mehr zu überschreiten.

Ich sage also: Als im Jahre 1878 die Lehrmitteldotation bemessen wurde, war sie bei dem geringen Angebote von Anschauungsmitteln und dem damaligen Stande der Geographie eben noch angemessen. Inzwischen hat sich aber, wie ich im ersten Theile meines Referates zu bemerken die Ehre hatte, vieles in dieser Disciplin geändert. Gute Anschauungsmittel gibt es in Hülle und Fülle, es fehlt nur die Dotation, um solche zu erwerben. Allerdings könnte man auch durch eine wohlmotivierte Bitte um Bewilligung einer außerordentlichen Dotation dem Übel einigermaßen abhelfen, aber trotz der coulantesten Willfährigkeit des hohen Ministeriums ist der Weg odios, da, wie ich weiß, mitunter Directoren zuallererst die größten Schwierigkeiten machen.

Ich mache nun folgenden Vorschlag: 1. Die Lehrmitteldotation ist an vollständigen Gymnasien von 880 K auf 1000 K = circa 12%, bei vollständigen Realschulen von 1120 K auf 1260 K zu erhöhen und die Differenz zwischen neuer und alter Dotation dem geographisch-historisch-archäologischen Cabinette speciell zuzuweisen. Dadurch werden die Theilbeträge für die Schüler- und Lehrerbibliothek mittelbar erhöht. 2. Finanzielle Deckung. Jene Anstalten, welche mit dem bisher eingehobenen Lehrmittelbeitrage von 2 K die Normaldotation nicht erreichen, werden von nun an einen Lehrmittelbeitrag von 3 K einheben und den eventuell zum Normalbetrage noch fehlenden Rest aus Staatsmitteln erhalten.

Die durch diesen Vorschlag bedingte finanzielle Mehrbelastung des Schülers ist eine minimale, denn in Anstalten, welche ohnehin schon die erhöhte Dotation erreichen, wird sie gleich Null, bei anderen Anstalten während der ganzen Studienzeit 7 oder 8 K betragen. Die Ungleichheit in der Beisteuer zur Lehrmitteldotation in der Höhe von 1 K würde ihr Analogon in der Ungleichheit des Schulgeldes finden. Was gewinnen aber Schüler kleinerer Anstalten durch die jährliche Mehrleistung von 1 K? Es werden zu ihrer Ausbildung in Geographie, Geschichte und Archäologie während der acht

Jahre des Studiums 960 K verwendet, an welchen jeder einzelne mit 0·8 % participiert. Das liegt klar, dass sich das Studium dadurch gewiss nicht sprechenswert vertheuert.

Ich ersuche die Herren Collegen, die beiden Thesen in Erwägung zu ziehen und mein Referat zu unterstützen. Die beiden Thesen lauten:

1. In den Semestralzeugnissen der II., III. und IV. Classe sind Geographie und Geschichte getrennt zu classificieren.

2. Bei Auftheilung der Lehrmitteldotation ist der Geographie und Geschichte ein bestimmter Betrag, getrennt von der Dotation der Bibliotheken, zuzusprechen und die Lehrmitteldotation überhaupt zu erhöhen.

Über die französischen und englischen Fortbildungscurse für die neusprachlichen Lehrer an Mittelschulen.

Vortrag, gehalten in der philologischen Section des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages zu Wien, Ostern 1900, von Prof. **Al. Seeger** aus Wien.

In den neu (1899) erschienenen Instructionen für den Unterricht an den österreichischen Realschulen haben in Bezug auf den Lehrbetrieb der modernen Sprachen mehrere von der Reformmethode inaugurierte und durch die Erfahrung als erprobt anerkannte Verbesserungen Aufnahme gefunden, die hauptsächlich in der alles beherrschenden Stellung der Lectüre und in der kräftigeren Betonung der Sprechübungen ihren Ausdruck finden.

Diese zwei einschneidenden organisatorischen Bestimmungen stellen naturgemäß an den Lehrer der Fremdsprachen entsprechend höhere Anforderungen und vor allem die unerlässliche Bedingung, dass er selbst die von ihm gelehrte Fremdsprache nicht nur wissenschaftlich, sondern auch praktisch in hohem Grade beherrsche, widrigenfalls ihm die Erreichung des vorgesteckten Zieles schlechterdings unmöglich wird.

Die praktischen Sprachkenntnisse und speciell die Sprechfertigkeit werden aber nur durch Übung erworben und nur durch Übung bewahrt. Es fand daher eine Anregung, die aus dem Kreise der Fachgenossen hervorgieng und darauf abzielte, dem Lehrer der modernen Sprachen während des Schuljahres und im Anstellungsorte selbst die Möglichkeit zu verschaffen, sich in der Conversation zu üben und auszubilden, großen Anklang, und die hohe Unterrichtsverwaltung hat in richtiger Würdigung und Erkenntnis der Sachlage mit dankenswerter Munificenz dieser Idee Form gegeben, indem sie mit Erlass vom 25. December 1898, Z. 27206, Fortbildungscurse ins Leben rief, welche dem angedeuteten Zwecke dienen sollten.

Es ist hier der Platz, der Verdienste des Herrn Hofrathes Dr. Huemer und des Herrn Landes-Schulinspectors St. Kapp zu gedenken, welche die Angelegenheit von Anfang an mit Interesse verfolgten und die Activierung der Curse an maßgebendster Stelle befürworteten.

Aufgabe der folgenden Ausführungen soll es sein, auf Grund der bisherigen Erfahrungen darzulegen, in welcher Weise und in welchem Grade diese Fortbildungscurse ihre Aufgabe erfüllen, und die Frage zu beantworten, ob sie ihrem Zwecke entsprechen und ihre Existenzberechtigung nachgewiesen haben.

Mit Anfang dieses Schuljahres wurden entsprechend den eingelaufenen Anmeldungen vier solcher Curse, zwei französische und zwei englische, mit je sieben Theilnehmern ins Leben gerufen. Als Leiter des einen französischen Curses wurde vom k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht der Universitätslector Herr Prof. Charles Mathieu, als Leiter des anderen der Professor der Consular-Akademie Herr Marcus Gratacap bestellt, während die Leitung der beiden englischen Curse dem Universitätslector Herrn Dr. Francis Curtis anvertraut wurde. Der Versammlungsort des einen französischen Curses war das Conferenzzimmer der Staats-Oberrealschule im I. Bezirke, der des anderen das Sprechzimmer in der Staats-Oberrealschule im IV. Bezirke; die beiden englischen Curse wurden im englischen Seminar der Universität abgehalten.

Die Theilnehmer der einzelnen Curse versammelten sich wöchentlich je einmal, und zwar meist von 6 bis 8 Uhr abends, aber an ungleichen Tagen, was einzelnen Herren die Möglichkeit bot, an zwei Cursen zugleich, einem französischen und einem englischen, theilzunehmen.

Die Eintheilung der Angemeldeten in die einzelnen Curse, die Bestimmung des Ortes, des Tages und der Stunde der wöchentlichen Vereinigung wurde in einer ad hoc einberufenen Versammlung aller Theilnehmer vereinbart, wobei private Wünsche und Verhältnisse die weitestgehende Berücksichtigung fanden.

Es ist einleuchtend, dass in der Verfassung dieser Curse die Persönlichkeit des Leiters von allergrößter Bedeutung und Wichtigkeit ist, und dass der Erfolg der Curse nicht zum geringsten Theile von dessen richtiger Wahl abhängt. Die Anforderungen, die an ihn sachgemäß gestellt werden müssen, sind nicht klein: wissenschaftliche Bildung, praktische Befähigung, pädagogische Geschicklichkeit und ausgebildetes Taktgefühl sind die nothwendigen Eigenschaften des Leiters, denn er muss in der Aussprache und im Ausdrucke seiner Muttersprache mustergiltig, in der Literatur bewandert und grammatisch geschult sein; er muss es verstehen, die Empfindlichkeit der Theilnehmer bei der Correctur ihrer Aussprache und ihres Ausdruckes zu schonen und üblen Gewohnheiten energisch, aber immer taktvoll entgegenzuwirken. Mit Befriedigung darf hier constatiert werden, dass die Unterrichtsverwaltung in der Wahl der Cursleiter ebenso vorsichtig als glücklich war, denn sie hätte nicht leicht geschicktere und allen Anforderungen ihres schwierigen Amtes besser entsprechende

Persönlichkeiten finden können, als es die oben genannten drei Herren sind, welche sich durch ihr Wissen und ihre persönliche Liebenswürdigkeit die Achtung und das Vertrauen aller Curstheilnehmer erworben haben.

Das Verhältnis des Cursleiters zu den Theilnehmern ist nicht, wie man leicht anzunehmen geneigt ist, jenem zwischen Lehrer und Schüler gleichzustellen; es ist ein wesentlich anderes. Denn während der Lehrer im landläufigen Sinne des Wortes stets als der dirigierende und unterrichtende, der Schüler als der geleitete und lernende Theil erscheint, besteht die Thätigkeit des Leiters dieser Curse hauptsächlich in einer Controlarbeit, insbesondere in der Controle der Aussprache und des Ausdruckes. Die Cursbesucher schreiben sich ihre Aufgabe selbst vor und führen sie nach ihrem Sinne durch; die Initiative zum Sprechen, die Wahl des Gesprächsstoffes, der Discussionsthemen, der Referate und selbst der zwanglosen Conversation oder der Lectüre geht zumeist von den Theilnehmern aus, und Sache des Leiters ist es, darüber zu wachen, dass in Bezug auf die Aussprache und Form das Bestmögliche geleistet werde, wobei ihm oft genug Gelegenheit geboten ist, die Rolle des mustergiltigen Lesers, Erzählers oder Debatters zu übernehmen.

Jeder Curs ist demnach in Bezug auf seine Thätigkeit und die Wahl der zweckmäßigen Mittel sozusagen autonom, und gerade diese Freiheit der Bewegung legt auf der anderen Seite den Theilnehmern die Pflicht auf, für den Sprechstoff aufzukommen und für einen geregelten Betrieb des Curses zu sorgen, und sie ist mit ein Grund der nie versiegenden Quelle der Production und des schließlichen Erfolges. Nichts würde den Wert und den Erfolg der Curse mehr herabdrücken als eine schablonenhafte, im voraus festgesetzte und zwangsmäßig durchgeführte Behandlung der Conversationsübungen.

Die Thätigkeit und die Anwendung der zweckmäßigen methodischen Mittel hängt also bei den einzelnen Cursen wesentlich von der Individualität der Theilnehmer und des Leiters ab, und es wird dementsprechend auch das Niveau, auf welchem dieselben sich bewegen, je nach der Anlage und den Vorkenntnissen, je nach dem Interesse und dem Eifer der Theilnehmer und des Leiters ein verschiedenes sein.

Es ist nicht uninteressant, die Mittel und Wege zu verfolgen, die von den einzelnen Cursen zur Erreichung des Zieles eingeschlagen wurden. Trotzdem dieselben manchmal weit auseinandergehen, nähern sie sich doch wieder in vielen Punkten und lassen deutlich die gleiche Endabsicht erkennen.

Bei den ersten Vereinigungen jedes Curses wurde das Hauptgewicht gelegt auf phonetisch-praktische Übungen, welche am einzelnen Worte sowohl als auch am ganzen Satze an der Hand irgendeiner Lectüre vorgenommen wurden, wobei aber eingehende theoretische Erörterungen absichtlich vermieden wurden. Aus diesen Übungen zogen alle Theilnehmer reichen

Gewinn; jeder hatte dabei etwas zu lernen, jeder hörte Neues und Sicheres in Bezug auf die Aussprache. Man ließ sich selbstverständlich diese Gelegenheit nicht entgehen, um sich über die Aussprache der verschiedensten Wörter beim competenten Leiter Raths zu erholen und alles zum Austrage und zur Erörterung zu bringen, was in dieses Capitel einschlug. Es braucht nicht erwähnt zu werden, dass alle Anfragen und Bemerkungen der Theilnehmer sowie alle Auskünfte und Ergänzungen des Leiters nur in der Fremdsprache vorgebracht und gegeben wurden, so dass parallel mit den Aussprachübungen immer auch die Conversation im allgemeinen zur Geltung kam.

Galten also die ersten Zusammenkünfte der einzelnen Curse hauptsächlich der Verbesserung der Aussprache, so wurden alle folgenden Vereinigungen fast ausschließlich der Pflege der Conversations- und Sprechübungen gewidmet.

Um die Zeit möglichst gut auszunützen und die Wahl des Gesprächsstoffes nicht ganz dem Zufalle anheimzustellen, wurde im vorhinein ein Discussionsthema vereinbart, wodurch die Theilnehmer in die Lage versetzt wurden, sich gedanklich oder sprachlich einigermaßen vorzubereiten und sich an der Conversation mit umso größerem Interesse und Nutzen zu betheiligen.

An Vorschlägen für solche Discussionsthemen fehlte es nicht, ebensowenig an freiwilligen Anerbietungen, passende Referate zu übernehmen, die dann an einem der nächsten Cursabende das Substrat und die Basis für die Conversation bilden sollten.

Diese Referate nahmen die verschiedensten Formen an. Sie erschienen als Besprechungen ganzer Gruppen von begrifflich verwandten Gegenständen aus dem Gebiete des täglichen Lebens, der Schule, der Literatur etc., als Résumés gelesener Bücher, als Beschreibungen, Nacherzählungen u. s. w. und bildeten immer den Ausgangs- und Mittelpunkt einer anregenden Debatte. Um das Bild dieser Conversationsübungen noch concreter zu gestalten, seien einige der Discussionsthemen namentlich angeführt: *a*) In den französischen Cursen: Die Mittel- und Hochschulen in Frankreich. Das Prüfungswesen für das höhere Lehramt. Schultechnische Ausdrücke. Wohnungs- und Zimmereinrichtung. Das Hotelwesen. Eine Reise auf der Eisenbahn, auf dem Dampfschiffe. *b*) In den englischen Cursen: Schulen und Schuleinrichtungen in England. Englische Schulausdrücke. Englische Spiele. Erklärung der Hölzel'schen Bilder. Englisches Zeitungswesen. Geographie Englands etc.

Den Referaten zur Seite, manchmal auch sie ersetzend, liefen einher Erzählungen eigener Erlebnisse, Reproductionen interessanter Zeitungsartikel, Inhaltsangaben gesehener Theaterstücke. Auch deutsch-französische Übersetzungsübungen sowie Prosaübertragungen und Erklärung vorgelesener Gedichte wurden vielfältig gepflegt.

War auch einmal kein prämeditiertes Discussionsthema als Basis der Besprechung vorhanden, so trat die zwanglose Conversation, die alles Mögliche in ihren Bereich zog, in ihr Recht. Gleich kam der Stein ins Rollen, und die Betheiligung wurde allgemein und rege, insbesondere nachdem die Theilnehmer schon eine größere Fertigkeit und Sicherheit im Sprechen erreicht hatten.

Zu allem Überflusse waren speciell die Theilnehmer der französischen Curse auf periodisch erscheinende Literaturblätter, wie das „*Echo de la semaine*" und „*Annales politiques et littéraires*", abonniert, deren Inhalt als Sprech- oder Lesestoff diente.

Außerdem wurde im Curse alles besprochen und vorgebracht, was den Theilnehmern im Zwischenraume von einem Cursabende zum anderen an Interessantem in Bezug auf Sprache, Land und Leute in Frankreich und England auffiel oder einer Erklärung bedurfte. Die Belehrungen und Aufklärungen aus dem Munde des competenten Nationalen waren in dieser Hinsicht oft wertvoller als die besten Auskünfte aus Büchern.

So stellt sich also die Arbeit, beziehungsweise das Übungsprogramm dieser Fortbildungscurse als ein sehr reichhaltiges dar; nie wurde der lebhafte Gang der Conversation durch Langweile unterbrochen, nie erlahmte die Spannung des Interesses, im Gegentheile, oft genug verflossen die zwei Stunden des Beisammenseins wie Stunden der Unterhaltung in fliegender Eile und nie ohne fühlbaren Nutzen und großen praktischen Sprachgewinn. Ich nehme an, dass diese Ausführungen genügen, um eine richtige Vorstellung vom inneren Betriebe der Curse zu vermitteln.

Es sei nur noch auf einige scheinbar nebensächliche, aber doch äußerst günstig wirkende Umstände hingewiesen, die in der Organisation der Curse eine Rolle spielen. Es ist dies zunächst die Wahl des Ortes, wo, und die Wahl der Zeit, wann die Vereinigungen stattfinden. Was die Örtlichkeit anbelangt, sind das Conferenzzimmer einer Realschule oder das englische Seminar in der Universität Räume, die den Theilnehmern heimisch sind und den Vortheil haben, mit Hand- und Nachschlagbüchern versehen zu sein, in denen man sich Rath und Entscheidung in mancher strittigen Frage holen kann, was denn auch an fast jedem Cursabende geschah. Der Ernst der Örtlichkeit ist überdies dazu angethan, die Führung und Haltung der Curse im günstigen Sinne zu beeinflussen. In Bezug auf die Zeit der Abhaltung der Curse bewährte sich die wöchentlich einmalige, aber zwei Stunden dauernde Vereinigung, die gewöhnlich von 6 bis 8 Uhr abends stattfand, aufs beste. Die Erfahrung zeigte, dass eine bloß einstündige Dauer des Curses absolut zu kurz wäre, denn, bis die Theilnehmer die richtige Stimmung und Anregung gefunden, vergeht einige Zeit; bis die Mundwerkzeuge sich den fremden Lauten accommodieren, bis das Ohr sich zum feinen Gehöre emporgearbeitet hat, bis

das Gespräch im rechten Flusse ist und alle Theilnehmer in sein Interesse zieht, vergeht wieder Zeit, und ich übertreibe nicht, wenn ich behaupte, dass gerade die zweite Stunde in Bezug auf Qualität und Intensität der Conversation, daher auch in Bezug auf den Gewinn reicher und fruchtbringender ist als die erste, die allerdings diesem Erfolge vorarbeitet.

Einen günstigen Einfluss auf den Enderfolg der Curse übt auch deren Continuität aus, d. h. der Umstand, dass die Übungen in periodisch kurzen Zwischenräumen aufeinanderfolgen und fast das ganze Schuljahr hindurch dauern; denn dadurch bleiben die Theilnehmer sozusagen fortgesetzt in Übung, sei es durch Vorbereitung für den Curs, sei es durch die Nachwirkung desselben. Ein wohlthätiger moralischer Zwang, die eigene Privatlectüre intensiver zu betreiben und auf sprachlichen Ausdruck zu achten, gehört ebenfalls zu den aus dem Besuche der Curse resultierenden guten Folgen.

Jeder Theilnehmer hat an sich und an den anderen deutlich die gute Wirkung gespürt, die der Besuch des Curses auf die Verbesserung der Aussprache und die Erhöhung der Sprechfertigkeit ausgeübt hat.

Die Curse erfreuten sich auch guter Frequenz. Absenzen kamen fast ausschließlich nur krankheitshalber vor. Der Grund des guten Besuches lag nicht sosehr in der moralischen Verpflichtung, eine begonnene Sache auch zu Ende zu führen, als in den Vortheilen, welche der Besuch der Curse mit sich brachte. Das Gefühl der Actionsfreiheit sowie der freundschaftliche Verkehr, der sich einerseits zwischen den Theilnehmern untereinander und andererseits zwischen den Leitern und den Theilnehmern herausbildete, that das Weitere, um das Interesse an den Cursen vom Anfange bis zum Ende rege zu erhalten.

Ist aber nach dem Gesagten der Erfolg der Curse ein guter, dann kann die Wirkung nicht auf den Lehrer beschränkt bleiben, sondern sie muss sich durch ihn auch der Schule und dem Schüler mittheilen, und dadurch gewinnt diese Institution erst ihre volle Bedeutung. Nur ein die Fremdsprache in hohem Grade praktisch beherrschender Lehrer wird imstande sein, die Conversationsübungen auch in der Schule, besonders in den höheren Classen, mit einigem Erfolge zu pflegen und bei den Schülern einige Sprechfertigkeit zu erzielen; nur ein solcher wird diese Übungen mit Sicherheit und Lust durchführen, und nur er wird den in den Instructionen geforderten Bestimmungen Geist einhauchen und Leben verleihen können. Es steht also diese Institution mit den Forderungen des Lehrplanes in engster Beziehung, und es muss als eine weise Vorkehrung der Unterrichtsverwaltung betrachtet werden, dass sie mit den höheren Anforderungen, die sie in praktischer Hinsicht an den Betrieb der modernen Sprachen stellt, auch dem Lehrer durch Gründung der in Rede stehenden Curse das Mittel an die Hand gibt, diese Anforderungen zu erfüllen; denn angenommen, dass

derselbe auch einmal im Auslande einen zwei- oder selbst mehrmonatlichen Aufenthalt genommen, so erstreckt sich dessen Wirkung nicht auf viele Jahre; er bedarf vielmehr einer in kurzen Zeiträumen wiederkehrenden Auffrischung seiner praktischen Kenntnisse, um seine Sprechfertigkeit zu wahren. Die in Frankreich und Deutschland so beliebten und mit großen Kosten verbundenen Ferialcurse bieten nach den übereinstimmenden Berichten der Theilnehmer viel zu wenig Gelegenheit für die praktische Ausbildung, und dies ist auch der Grund, warum speciell in Deutschland, da ja das Bedürfnis der Conversationsübung unbefriedigt fortbesteht, Jahr für Jahr neue Vorschläge auftauchen, die darauf abzielen, die Aussprache und die Sprechfertigkeit der neusprachlichen Lehrer zu verbessern. Wenn man aber die oft ganz merkwürdigen, ans Komische grenzenden Propositionen, die zu diesem Behufe lanciert werden, näher betrachtet, dann werden unsere Curse erst recht als sehr einfach und zweckdienlich erkannt werden. So werden z. B. von Prof. Ziehen in Frankfurt a. M. neuphilologische Gesellschaftsreisen in Vorschlag gebracht; andere wollen ausländische Lehrer an die deutschen Mittelschulen bringen. Dir. Kemény schlägt gar vor, dass der Lehrer auf dem Katheder zur Erzielung einer besseren Aussprache einen Phonographen mit Platten, welche neusprachliche Musterstücke in denkbar bester Aussprache verewigen müssten, in Gang setzen solle, und dass für den Anfangsunterricht vollständige Elementargrammatiken phonographiert werden sollen. Wieder andere erhoffen von dem besonders in Sachsen cultivierten internationalen Schüler- und Lehrerbriefwechsel einen außerordentlichen Erfolg. Dies sind lauter Palliativmittel, die theils vom Utilitätsstandpunkte als minderwertig, theils vom pädagogischen Standpunkte als geradezu unzulässig bezeichnet werden müssen.

Im Vergleiche zu diesen Mitteln sind unsere Fortbildungscurse weit vorzuziehen und führen näher zum Ziele. Sie besitzen überdies den ganz unvergleichlichen Vortheil, dass den Theilnehmern dank der Opferwilligkeit der hohen Unterrichtsverwaltung aus dem Besuche der Curse keinerlei Kosten erwachsen, und dass der Lehrer ihretwegen die zu seiner Erholung so nothwendige Ferialzeit nicht zu opfern braucht.

Meine Herren! Wenn es mir gelungen sein sollte, Sie von der Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit dieser Curse zu überzeugen, so liegt es nahe, an ihre weitere Ausgestaltung zu denken. Sie sollen nicht nur in Wien eine ständige Institution bleiben, sondern ihre Vortheile sollen auch den Fachcollegen, beziehungsweise der Schule in der Provinz zugute kommen. Es wäre demnach die hohe Unterrichtsverwaltung zu ersuchen, diese Curse in Wien dauernd zu erhalten und zunächst in den Universitäts- und Provinzhauptstädten ähnliche Curse zu activieren, wenn die Vorbedingungen zur Gründung derselben vor-

handen sind, wozu die Anmeldung einer gewissen Theilnehmerzahl und die Eruierung eines passenden Leiters gehören. Dabei ist nur zu bemerken, dass die Theilnehmerzahl gegenüber der jetzigen etwas herabzusetzen wäre. Um aber auch den Collegen in kleineren Orten diese Curse zugänglich zu machen, könnte das System der Wanderlehrer in Anwendung kommen, das weder neu noch kostspielig ist und in anderen Berufszweigen mit großem Erfolge prakticiert wird, oder aber ein Ausweg dadurch gefunden werden, dass sich die Fachcollegen von zwei bis drei örtlich nicht zu weit entfernten Anstalten in der central gelegenen Stadt zu einem Curse vereinigen.

Wenn übrigens bei der hohen Unterrichtsverwaltung und bei den Vertretern der Sprachfächer die Überzeugung von der Wichtigkeit und dem Nutzen der Curse durchgedrungen ist, und daran zweifle ich nicht, dann ist die Form für die Ausgestaltung derselben bald gefunden.

Ich gestatte mir daher, meine Herren, Sie einzuladen, der folgenden Resolution, die diesem Wunsche Ausdruck verleiht, freundlichst zuzustimmen.

Resolution.[1]

Da sich die von der hohen Unterrichtsverwaltung versuchsweise in Wien eingerichteten Fortbildungscurse für die Lehrer der modernen Sprachen an Mittelschulen durch die Erfahrung als höchst wertvoll und nutzbringend erprobt haben, wendet sich die philologische Section des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages an das hohe k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht mit der Bitte, diese Curse in Wien dauernd zu erhalten und durch Eröffnung ähnlicher Curse in der Provinz auch den dort wirkenden Lehrern der modernen Sprachen an Mittelschulen die Vortheile dieser Institution zuzuwenden.

---

[1]) Diese Resolution wurde von der Versammlung einstimmig angenommen.

Die Bedürfnisse unserer Schülerbibliotheken und Lehrmittelsammlungen.

Vortrag, gehalten in der Section für Bibliothekswesen des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages zu Wien, Ostern 1900, von Dir. Dr. **W. Toischer** aus Saaz.

So viele Lehrgegenstände und Bildungsstoffe die höhere Schule im XIX. Jahrhunderte auch aufgenommen hat, so kann doch kein Schüler mit dem sich begnügen, was die Schule, sei es Gymnasium oder Realschule, bietet. Zum geschlossenen und geordneten Wissen und Können, wie es die Schule vermittelt, muss mancherlei im freien Bildungserwerbe hinzukommen; Erfahrung und Umgang, die wirkliche Welt und die Welt der Bücher müssen in wesentlichen Punkten mitwirken zur Ausbildung und Vollbildung jedes einzelnen Menschen. Sie wirken fast für jeden verschieden (individualisierend), während die Schule ihrem Wesen nach alle gleich behandeln muss, bei allem Streben der Lehrer zu individualisieren, und sie wirken ebensowohl auf die Vermehrung der Kenntnisse und der Einsicht wie insbesondere auf die Ausbildung des Charakters und Willens, wofür die Beispiele, die im wirklichen Leben und durch die Lectüre gegeben werden, besonders wirksam sind. Unterricht und Zucht haben also Ursache, die Lectüre der Jugend zu beachten. Sie wirkt fördernd, wenn sie in gleicher Richtung wirkt wie eine wohlgeleitete Erziehung, sie reißt aber auch oft nieder, was diese mühsam erbaut hat. Sie wirkt nicht nur in den Jahren des Schulbesuches, sie wirkt auch nach dieser Zeit noch fort. Ein großer Theil der Roheit und Verworfenheit, die breite Schichten der halbwüchsigen Jugend ergriffen hat, beruht auf der bodenlosen Schlechtigkeit der Lectüre dieser Jugend, der „Schund- und Schandliteratur", die eine verwerfliche Gewinnsucht so eifrig und erfolgreich vertreibt.

Die Schule kann dergleichen natürlich nicht fernhalten, aber die Schule wird selbst mitschuldig an der Verbreitung jenes Giftes, wenn sie den Geschmack für jene Schundliteratur geradezu mitbestimmt durch das, was sie in ihre Schülerbibliotheken aufnimmt und den Schülern zum Lesen gibt.

Es ist schrecklich, was dichterische Unfähigkeit und Eitelkeit Jahr für Jahr leistet „zur unendlichen Mehrung des Schundes", der unter dem Namen Jugendliteratur verkauft, empfohlen, gelesen, verschlungen wird. Den Fabrikanten dieser Ware ist der Vertrieb erleichtert, weil die Erwachsenen in Unkenntnis und Missachtung der Gefahren es verschmähen,

solche Bücher näher zu prüfen; weil die Kritik, wieder aus Missachtung der untergeordneten Classe dieser Literatur, alles nach derselben Art lobend abthut (namentlich um Weihnachten), und weil selbst die Lehrer und Erzieher oft eine ganz ungerechtfertigte Nachsicht und Milde diesen Schriften gegenüber sich gestatten.

Allerdings hat sich gerade unter den Lehrern Deutschlands und Österreichs in den letzten Jahrzehnten gar manche scharfe und laute Stimme erhoben; es sind Vereinigungen von Lehrern an vielen Orten zusammengetreten, um gegen die Sündflut der Jugendbücher anzukämpfen — bisher ohne bedeutenden Erfolg. Schon 1883 hat der damalige Schulrath und Director der Lehrerbildungsanstalt in Teschen im Auftrage des schlesischen Landesschulrathes und über Beschluss der dritten schlesischen Landeslehrerconferenz ein gutes „Verzeichnis von geeigneten und nicht geeigneten Jugendschriften" herausgegeben. Die große Revision aller Schülerbibliotheken Österreichs, die mit hohem Ministerialerlasse vom 16. December 1885 angeordnet wurde, hat sehr heilsam gewirkt — leider war nur die Zeit zu kurz gemessen. Es gieng alles wie im Sturme, der manches mit fortwarf, was ohne Schaden hätte bleiben können, und ließ die Erkenntnis von der Schlechtigkeit der Bestände der Schülerbibliotheken nicht Wurzel fassen — das zeigen die seitherigen Neuanschaffungen für diese Bibliotheken, wie sie alljährlich in den Programmen der Schulen ausgewiesen werden. Danach scheinen auch die trefflichen Bausteine zu einem Schülerbibliothekskataloge von R. Weißenhofer, veröffentlicht im V. und VI. Jahrgange der „Österreichischen Mittelschule" (1891 und 1892) nur wenig Beachtung gefunden zu haben. Man hat auch eigene Zeitschriften zur Sichtung der Jugendliteratur gegründet, wie „Die Jugend- und Volksliteratur" von Müllermeister (Aachen 1886 fg.), „Die Schülerbibliothek" (begonnen Znaim 1896); am verbreitetsten die „Jugendschriftenwarte" in Berlin (seit 1893), die in 25.000 Exemplaren erscheint und trotzdem nur bescheidene Erfolge aufweist. Noch weniger drangen andere Versuche durch, belehrend auf das kaufende Publicum zu wirken, darunter vom Schreiber dieser Zeilen eine preisgekrönte Arbeit in der „Wiener Literaturzeitung" (1892) und ein Heft des Deutschen Vereines zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag (Nr. 171). Das ist wohl in 6000 Exemplaren verbreitet, aber was macht das aus, wenn man erfährt, dass eine einzige Firma 55.000 Exemplare eines in einer Breslauer Bücherfabrik hergestellten Jugendbuches verkauft!

Vielleicht haben die Bemühungen von Heinrich Wolgast größeren Erfolg. Von ihm ist nicht ein Heft, sondern ein Buch erschienen: „Das Elend unserer Jugendliteratur" (1. Auflage 1896, 2. Auflage 1899), dann zwei Artikel in Reins Encyklopädischem Handbuche: „Privatlectüre" und „Schülerbibliotheken"; seit 1896 ist er auch Leiter der „Jugendschriftenwarte". Er

bezeichnet sein Buch als einen „Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend" und behandelt fast ausschließlich die Jugendschriften in dichterischer Form. Er legt an diese den Maßstab an, der für dichterische Kunstwerke gilt, und da fast alle Jugendschriften unter diesem Maßstabe bleiben, so kommt hier ein radicaler Zug, der ja so oft große Werbekraft übt, in die Bewegung. Da wird nicht mehr untersucht, welche unter den unzählbaren Büchern von Hoffmann, Nieritz u. s. w. sind zulässig, welche nicht, sondern sie werden alle verworfen; der Kritiker will zufrieden sein, wenn es nur gelingt, das Ansehen dieser Jugendschriftsteller dauernd zu erschüttern. Und er hat hierin recht, und besonders darin hat er recht, dass er verlangt, vor allem müssten die Schülerbibliotheken mit besserer Einsicht eingerichtet und geleitet werden.[1])

Die Forderung des Ministerialerlasses vom 16. December 1885, dass „alle Bücher, welche ihrem Inhalte nach in patriotischer, religiöser oder sittlicher Richtung irgendwie Bedenken erregen sollten, sofort ausgeschieden, beziehungsweise ferngehalten werden", ist gewiss richtig, wird aber, was insbesondere das Sittliche betrifft, nicht immer richtig ausgeführt.

Eine Fülle von Büchern trägt auf dem Titel die Widmung: „Für Jugend und Volk". Das heißt zumeist: Ein solches Buch darf nur ein dummer Junge oder ein ungebildeter Mensch lesen. Sonst unterscheidet sich das Buch „für die Jugend" oder „für die reifere Jugend" von dem Schundromane „für das Volk" vor allem dadurch, dass in jenem das starke Ingrediens des Grobsinnlichen fehlt, weil die unverdorbene Jugend nun einmal für das Geschlechtliche kein Verständnis hat, und damit ist für viele auch das Anstößige in sittlicher Beziehung nicht da. Aber was an Betrug, Diebstahl, Mordthaten, Lügen, Thierquälerei und Menschenquälerei die Einbildungskraft eines Menschen nur ersinnen kann, das ist in den Räuber-, namentlich den Seeräuber-, Neger- und Indianergeschichten aller Art, wie sie der Jugend vorgelegt werden, ebenso reichlich vorhanden und ebenso oft mit dem Schimmer des Erlaubten, ja Heldenhaften lackiert wie im Schundromane, und dergleichen berührt, bei Gott! doch auch die Sittlichkeit! Es wird die Sittlichkeit schon untergraben, wenn das Gefühl des Mitleids abgestumpft wird; es ist ein Frevel an Jugend und Volk, wenn das Urtheil über

---

[1]) Im Vorworte der 2. Auflage heißt es: „Das Elend unserer Jugendliteratur erhält eine autoritative Förderung durch den Bestand der Schülerbibliotheken. In der ganzen Bewegung ist nichts dringender als eine Reform der von der Schule geleiteten oder unterstützten Jugendlectüre. Die Schülerbibliotheken sind meist ein bloßes Anhängsel der Schule, und das allein macht die unglaublich niedrige Qualität ihres Bestandes erklärlich. Sobald die Schülerbibliotheken dem Schulganzen organisch eingefügt sind, wird man die Einrichtung ernst nehmen müssen und sich endlich von der Nichtigkeit der specifischen Jugendliteratur überzeugen. Diese nothwendige Entwicklung, die bereits eingesetzt hat, möchte mein Buch durch seine Kritik fördern helfen."

Recht und Unrecht gefälscht, die Achtung vor der Wahrheit ertödtet wird.

Die Jugend soll kennen lernen, was „wahr und wirklich und in der Welt möglich" ist, und dagegen diese Bücher! Sie sind von Grund auf unwahr und schon deshalb verderblich, ob sie nun in buntem Umschlage für wenig Heller oder im Prachtbande für 10 oder 15 K verkauft werden. Ja diese sind verderblicher, weil sie um so viel umfangreicher sind und so viel mehr die Nerven aufregen, die Spannung nicht bloß auf Stunden, sondern über Tage erhalten und den Jungen so unfähig machen zu einer ordentlichen geistigen Arbeit. Fort mit diesen Büchern von Scipio und Falkenhorst und Wörishöfer und Hoffmann und wie sie alle heißen diese „Dichter" von grässlicher Fruchtbarkeit!

Oder soll der Zweck das Mittel heiligen? Bei den Büchern der berührten Art ist der Zweck meist der, die geographischen Kenntnisse zu fördern, anderwärts ist es eine patriotische oder moralische Tendenz, die durch solche Geschichten erreicht werden soll. Aber die Moral wird durch unwahre Schilderungen schlechter Erzähler nicht gefördert, der Patriotismus nicht gehoben durch falsche Darstellungen der Kriege und Schlachten, nach denen man glauben müsste, dass diese wahre Festvergnügungen seien, überhaupt nicht durch Werke, in denen die Absicht, patriotisch zu wirken, Seite für Seite faustdick entgegentritt. Solche Bücher wirken der Absicht direct entgegen; sie erfüllen die Jugend mit Abscheu vor jedem solchen Buche und zugleich auch vor dem erhabenen Gegenstande.

Ja, aber was bleibt dann da übrig von Jugendlectüre? Im Verhältnisse zu den Massen, die auf den Markt kommen, wirklich nicht viel. Aber zunächst sollen unsere Kinder gar nicht so viel lesen! Sie sollen die freie Zeit benützen zu Spiel und Bewegung in frischer Luft, statt dass sie sich krumm und blind und blöd lesen über den albernen Büchern, wobei dann hinterdrein die Schule verantwortlich gemacht wird für die zunehmende Kurzsichtigkeit und Verkümmerung. Der Jugend ist es natürlich, nicht still sitzend auszuruhen wie die Erwachsenen, sondern in spielender Bewegung, wobei auch eine fortwährende Bethätigung der Sprechorgane natürlich ist, was den Erwachsenen so oft lästig fällt, und da gibt man der lärmenden Jugend Opium in Gestalt von Indianerbüchern, und die Kinder sitzen ruhig, und in der Lesewuth lernen sie ihre Pflichten versäumen, und wenn die Schule klagt, lobt die gute Mutter noch ihren braven Sohn, dass er immer über den Büchern sitzt![1])

[1]) Nach den neuen Instructionen S. 105 sollen die Eltern, namentlich die flüchtiger und zerfahrener Schüler, darauf aufmerksam gemacht werden, „dass nicht nur Bücher mit bedenklichem Inhalt, sondern auch solche, welche die Phantasie überreizen, auf die Entwicklung der Jugend schädlich einwirken" — natürlich darf in erster Linie die Schülerbibliothek keine solchen Bücher ausgeben!

Man gebe doch, wenn schon in dem Alter mit „heroischen Regungen" das Streben sich zeigt, Kunde von wunderbaren und außerordentlichen Begebenheiten durch ein Buch zu erhalten, einfache Kost statt der ungesunden Reizmittel, man lasse (soweit man es nur überwachen kann) nur solche Bücher lesen, die auch die Kritik der Erwachsenen vertragen, die es verdienen, wiederholt gelesen zu werden, Bücher von bleibendem Werte. Es ist merkwürdig, dass bei offenkundiger Überproduction an schlechter Ware immer wieder zur Production von neuem angeregt wird. Der echte Dichter braucht solche Anregung nicht; wen nicht der Genius mächtig treibt, der bleibe lieber fern. Wohl aber wäre es verdienstlich, das zweifellos Gute in geeigneter Weise zugänglich zu machen und zu verbreiten. Wir haben z. B. keine Ausgabe des Hebel'schen „Schatzkästleins" in österreichischer Orthographie — auch dergleichen für unsere Kleinen zu verlangen, ist nicht kleinlich — die neben die von Stöber sich stellen könnte; es gibt überhaupt keine Ausgabe der schönsten Sagen des classischen Alterthums von G. Schwab, die mit dieser Ausgabe von Stöber sich vergleichen ließe; es fehlen einige wichtige Sagenbücher (österreichische Localsagen, deutsche Sagen) u. a.

Vielleicht greift einer unserer Verleger da ein; hier ist dieses Gebiet nicht weiter zu verfolgen. Sicher scheint mir: Bei der Aufnahme von Werken der Jugendliteratur in unsere Schülerbibliotheken ist eine viel größere Strenge als bisher anzuwenden.

Das gilt ebenso für die Schülerbibliotheken der Volks- und Bürgerschulen wie der Mittelschulen. Was zu schlecht ist für diese, ist es auch für jene und umgekehrt. Aber die Schülerbibliotheken der Gymnasien und Realschulen sollen und müssen vieles enthalten, was in keine Schülerbibliothek einer Volks- und Bürgerschule gehört, sehr vieles, was durchaus nicht unter den Begriff „Jugendlectüre" gehört. Unsere Mittelschulen besuchen ja nicht bloß Knaben, sondern diese reifen hier heran zu Jünglingen, und wir entlassen sie reif zum Besuche der Hochschulen. Wir führen unsere Schüler heran zu den Wissenschaften, lesen mit ihnen classische Werke der deutschen Literatur und einiger fremden Literaturen in der Ursprache und suchen ein Verständnis dieser zu vermitteln. Wir streben „Kenntnis der Hauptbegebenheiten der Völkergeschichte in ihrem pragmatischen Zusammenhange und in ihrer Abhängigkeit von den natürlichen Verhältnissen" bei den Schülern zu erreichen; der Unterricht in Mathematik und in den Naturwissenschaften nimmt wissenschaftlichen Charakter an. Das alles soll nicht todtes Gedächtnismaterial bleiben; was in der Schule gelernt wird, soll fortwirken nach der Schule, soll antreiben fortzusetzen und zu erweitern und zu ergänzen, was hier gelernt wurde; ja der Unterricht ist erst dann recht fruchtbar, wenn das freie Interesse in dieser Weise sich bethätigt, wobei frei-

lich nicht von jedem Schüler dasselbe verlangt werden kann und darf, denn verschieden sind die Begabungen und Neigungen der einzelnen. Aber jedem solchen Interesse soll die Schule entgegenkommen unter anderem auch durch die Schülerbibliothek. Sie erleichtere die Privatlectüre in den classischen Sprachen durch Gewährung guter Hilfsmittel (geeignete commentierte Ausgaben), sie gewähre die Meisterwerke der deutschen Literatur, von denen ja nur ein kleiner Theil in der Schule gelesen werden kann, namentlich gewähre sie die geeigneten Werke der neueren und neuesten Literatur, welche naturgemäß Sache des freien Bildungserwerbes, Bildungsgenuss sind, wenn die Classiker zum nothwendigen Bildungserwerbe gehören. Die Geographie und die Geschichte erhalten erst Blut und Leben, wenn ausführlichere Werke gelesen, studiert werden.[1]) Die Naturgeschichte führt zu Sammlungen und Beobachtungen: auch dieses wird unterstützt durch passende Bücher und Bilder, und viele Gebiete der Physik fordern zum Nachdenken und zum Nachlesen auf, wenn nur ein gutes Buch zugebote steht.

An Büchern, unsere Schülerbibliotheken zu füllen, wird es also wahrlich nicht fehlen. An einem Gymnasium Niederösterreichs hat man 1899, wie das Programm verkündet, aus der Schülerbibliothek herausgenommen und in die Lehrerbibliothek verwiesen: Erklärende Ausgaben von Ciceros Laelius und Cato maior, Müllenhoffs Ausgabe des Laurin, Wolframs Parzival in der Übersetzung von Simrock, Schenkendorfs Gedichte, Schillers Gedichte, Stifters Studien, Rappolds Ausgabe der am Gymnasium auswendig zu lernenden deutschen Gedichte — „Die Ansiedler in Canada" von Marryat hat man darin gelassen. Ich hätte gerade umgekehrt diese entfernt und die anderen darin gelassen, vorausgesetzt, dass nicht etwa die Commentare zum Laelius und Cato maior ganz veraltet und unbrauchbar sind. Für den Laurin findet sich wohl nicht alle Jahre, aber doch vielleicht dann und wann ein Schüler, der das hübsche und leichte Gedicht nach den Nibelungen in der Ursprache liest. Stifters Studien und Schillers Gedichte und der Parzival sind doch hoffentlich nicht aus Gründen der Sittlichkeit hinausgewiesen worden? Manche Censoren sind freilich (im Gegensatze zu der oben berührten laxen Auffassung) so ängstlich, dass ihnen ein Buch schon unsittlich erscheint, wenn dieses Wort oder das Wort unkeusch darin vorkommt oder erwähnt ist, dass die Kinder geboren werden. In der That kann man bei Schülern im Pubertätsalter, das sind unsere mittleren Classen, was Erwähnung geschlechtlicher Dinge betrifft, gar nicht vorsichtig genug sein. Aber weder diesen noch weniger Schülern der obersten

---

[1]) S. Instructionen S. 159: „Der Unterricht in der Geschichte darf eine wertvolle Förderung von dem Lesebuch der Unterrichtssprache und von der Lectüre passender Bücher der Schülerbibliothek erwarten."

Classen gegenüber ist das Märchen vom Storche als Dogma zu behandeln, das bis zur Maturitätsprüfung gelten müsste; wäre es möglich, eine solche Lehre aufrecht zu erhalten, so wäre schon dadurch die Reife zum Besuche der Universitäten ausgeschlossen. Prüderie und Sittlichkeit ist bekanntlich nicht dasselbe; jene verführt zum Bösen, auch was die Lectüre betrifft. Nur dann werden schlechte und schlechteste Bücher nicht begehrt werden, wenn gute leicht erreichbar sind und durch solche Geschmack und Charakter gebildet ist. Der Ministerialerlass vom 2. April 1887 (nach der großen Revision) ordnet mit Recht an, dass namentlich die classischen Schriften der Muttersprache und gute Übersetzungen von classischen Werken der fremdsprachlichen Literaturen in der Schülerbibliothek vorhanden sein sollen (vgl. O. E. § 55, 6). Es ist ein wesentlicher Unterschied, ob man eine Gesammtausgabe der Goethe'schen Werke einem unreifen Schüler etwa als Geschenk gibt, oder ob eine solche in der Schülerbibliothek eines Gymnasiums steht. Nur in jenem Falle wird etwa diese oder jene verfängliche Stelle aufgesucht, wird das und jenes „angelesen" und als langweilig beiseite gelegt, woraus sich die Blasiertheit entwickelt mit der Meinung, das „langweilige Zeug" „schon gehabt" zu haben. Steht die Gesammtausgabe in der Schülerbibliothek, so werden wohl manche Bände gar nie ausgegeben werden, aber manches kann doch gelesen werden, was lesenswert und nicht in besonderen Ausgaben vorhanden ist, wenn der Unterricht (in der Propädeutik etwa) ein Nachlesen anregt, so einzelnes aus der Farbenlehre, Campagne in Frankreich, Über Laokoon u. a. Ähnlich ist es mit den Werken Grillparzers. Dass dessen Selbstbiographie unsere Octavaner lesen dürfen und ohne Schaden lesen können, scheint mir nicht zweifelhaft. Unpatriotisch kann doch das Buch des großen Dichters, der einen fast rührenden Patriotismus hegte, nicht wirken. Es ist auch dafür gesorgt, dass junge Leute auf solcher Stufe nicht jede Bemerkung, die sie in einem Buche finden, als unbedingte Wahrheit hinnehmen.

Wenn so in den Schülerbibliotheken die Indianer- und Neger- und anderen wilden Geschichten im Hintergrunde abträten und Wertvolleres an deren Stelle träte, dann würde vielleicht doch auch die Gattung der Lehrer aussterben, die das Lesen aus der Bibliothek als unnütz oder schädlich ansehen und dergleichen „Unterhaltung" strafweise untersagen, wenn etwa ein Tadel in der Conferenz ausgesprochen wird oder schon gleich beim „nicht genügend" in der lateinischen Schularbeit. Die Schülerbibliothek muss eben dem Ganzen der Schule besser eingegliedert werden, oder, wie es in jenem Ministerialerlasse vom 2. April 1887 heißt, sie „muss als ein wesentlicher Bestandtheil des Mittelschulorganismus angesehen" werden. Danach müssten alle Lehrer einer Anstalt zusammenwirken, dass die Bibliothek mit den guten Büchern in ent-

sprechender Zahl ausgestattet werde, wie es die Bedürfnisse jeder Classe und jedes Faches erheischen; es müsste jede Classe ihre eigene Bibliothek haben, die der Classenvorstand verwaltet (mindestens für die unteren und mittleren Classen). Dann könnte verlangt werden, dass eine größere Anzahl von Schülern gleichzeitig dasselbe lesen, die Schüler hätten Gelegenheit, die erworbenen Kenntnisse zu zeigen und zu verwerten — nur soll ja das beliebte Classenschreiben und Prüfen hier nicht platzgreifen und ja nicht eine Vermehrung der häuslichen Mussarbeit für jeden dadurch geschaffen werden; es müsste im Gegentheile jedem gestattet bleiben, mit jenen Disciplinen sich näher zu beschäftigen, für die Neigung und Befähigung vorhanden ist.

Eine derartige Ausstattung und Fortführung der Schülerbibliothek kostet nur bedeutend mehr Geld, als bisher den meisten Anstalten zur Verfügung steht, und ausdrücklich sei bemerkt, nicht bloß die einmalige Einrichtung in dieser Weise erfordert mehr Geld, sondern es sind dauernd größere Ausgaben erforderlich. Fortgesetzt müssen veraltete Werke durch die besten, die es zu dem Zwecke gerade gibt, ersetzt werden. Auch die Buchbinderarbeiten und die Erneuerung zerlesener Exemplare sind Jahr für Jahr in Rechnung zu ziehen. In Deutschland rechnet man für den (lesenden) Schüler 1 Mark zur Schülerbibliothek, mit weniger als 1 K kommen wir auch nicht aus, wenn den gerechten Anforderungen entsprochen werden soll.

Nun beträgt bekanntlich die Normaldotation eines achtclassigen Gymnasiums 440 fl.; davon bekommt nach Ministerialerlass vom 14. Juli 1878, Z. 9290 (Marenzeller I, 101): Bibliothek und Geographie 200 fl.; Physik 150 fl.; Naturgeschichte 50 fl.; Zeichnen u. a. 40 fl.

Dieser Erlass kennt also nur eine Bibliothek, die Trennung in Lehrer- und Schülerbibliothek ist aber doch seither wohl überall durchgeführt.

Die Lehrerbibliothek braucht zunächst unbedingt eine Reihe von Zeitschriften, daneben einige in Lieferungen erscheinende Werke (Grimms Wörterbuch; Österreich-Ungarn in Wort und Bild u. a.) und sonstige „Fortsetzungen". Dieser erste Posten erfordert rund 100 fl., höchstens dass dabei noch etwas für Einbände übrigbleibt. So bleiben zur Vertheilung 100 fl. für Neuanschaffungen größerer Werke und für die Schülerbibliothek und die „Geographie". Wo bleibt die Geschichte? Wo bleiben die Anschauungsmittel für die classische Philologie?

Im Jahre 1878 gab es wohl nur an den wenigsten Anstalten eigene geographisch-historische Sammlungen, von archäologischen zu geschweigen. Noch in den Instructionen von 1884, S. 170, heißt es: „Die wenigen Mittel sinnlicher Anschauung, welche dem Geschichtsunterrichte zugebote stehen, sollen auf das ausgedehnteste benutzt werden." Die entsprechende Stelle der Neuauflage der Instructionen von 1900, S. 176, hat das Wort „wenige" gestrichen; aber wieder sind empfohlen Ab-

bildungen von Bauwerken, Photographien und andere Nachbildungen von Gemälden bedeutender Meister, Portraits historischer Personen,[1] „Bilderbogen für Schule und Haus" u. dgl.

S. 122 heißt es: „Ein gut eingerichtetes geographisches Cabinet mit geographischen Charakterbildern, Photographien, Photochroms, Lichtdruckbildern und einer Sammlung aller Rohstoffe, die im Unterricht erwähnt werden, gehört heute zu den unentbehrlichen Einrichtungen einer jeden Mittelschule."[2]) Nach S. 140 ist Voraussetzung, „dass die Schule ein brauchbares Tellurium besitzt"; S. 148 werden noch Profile der Bodenerhebungen, Panoramen, von hohen Bergen aufgenommen, verlangt; vgl. S. 157, 159, 170, 171. Gute Karten in reicher Auswahl und guter Ausstattung wird natürlich das „gut eingerichtete geographische Cabinet" auch haben müssen, dieses Cabinet wird also unbedingt reicher Mittel bedürfen, und wieder nicht nur zur Einrichtung, sondern dauernd.

Aber auch der Sprachunterricht macht seine Anforderungen geltend. Schon in den Instructionen von 1884, S. 26 (neue Ausgabe 46), steht geschrieben: „Die reale Erklärung aber wird umso kürzer und wirksamer sein können, je [fleißiger und] methodischer von den zahlreichen und leicht zu beschaffenden Mitteln des Anschauungsunterrichtes Gebrauch gemacht wird, welche wir den Fortschritten der vervielfältigenden Technik verdanken." Mein Vorgänger im Amte hat sich diese Stelle angestrichen, aber am Rande das Wörtchen „Geld!" dazugeschrieben. Bei der Cäsar-Lectüre wird verlangt (S. 32, beziehungsweise 53): „Die Karte muss dabei stets zur Hand sein, ebenso ist von bildlichen Darstellungen und Modellen für die Kriegsalterthümer fleißig Gebrauch zu machen." In dem erwähnten Amtsexemplare steht bei dieser Stelle am Rande wieder: „Geld!" So braucht auch die Lectüre des Xenophon, Homer Mittel zur Veranschaulichung (S. 78, 83 der Instructionen), Anschauungsmittel braucht aber auch der deutsche Unterricht und der Religionsunterricht. Mit Recht ist in der Neuauflage der Instructionen der Anschauungsunterricht allenthalben stärker betont, worauf auch der Ministerialerlass vom 23. Februar 1900, Z. 5146, der diesen vorgedruckt ist, hinweist. — Ja, aber „Geld!"

Kann die Lehrerbibliothek weniger an Druckwerken anschaffen als bisher, wenn die Schülerbibliothek und die „Geographie" so viel höhere Ansprüche erheben?

Ein Erlass des k. k. Landesschulrathes in Böhmen vom 12. Mai 1897 besagt, den oft vernommenen Klagen der Directionen, dass die Mittel der Anstalten nicht hinreichen, um Werke wissenschaftlichen, pädagogischen und didaktischen Inhaltes in ausreichender Menge anzuschaffen, damit sich auf diese Weise

---

[1]) Müssen solche Bilder und Photographien erst approbiert sein, bevor sie in die Sammlungen aufgenommen werden dürfen?

[2]) Vgl. die Instructionen für Realschulen, 5. Auflage, S. 82.

die Lehrer weiter bilden können, werde hoffentlich durch eine zweckmäßige Durchführung des hohen Ministerialerlasses vom 30. März 1896, Z. 26362 (V. Bl. 1897 Nr. 8), für immer ein Ende bereitet werden.

Dieser Ministerialerlass befiehlt, dass mehrere Anstalten zu Gruppen zusammentreten, den Zeitschriftenaustausch pflegen u. a. Das ist gewiss höchst dankenswert. Aber derselbe Erlass weist darauf hin, dass trotzdem gewisse Zeitschriften an jeder Anstalt gehalten werden müssen, und bei der immer weiter gehenden Specialisierung auf manchen Wissensgebieten ist es heutzutage unerlässlich, mehrere Fachzeitschriften fortlaufend lesen zu können, wenn man von den Fortschritten der Wissenschaft unterrichtet sein will. Diesem Bedürfnisse kann durch das Zusammentreten mehrerer Anstalten abgeholfen werden, dann ergibt sich ein erheblicher Gewinn für die wissenschaftliche und didaktische Fortbildung der Lehrerschaft; es wäre aber reiner Verlust, wenn jetzt mehrere Anstalten nur soviel zu lesen bekämen als früher eine einzelne. Dann weist derselbe Erlass darauf hin, dass der Preis der Bücher im Steigen begriffen ist, und es kommt dazu, dass die Bücher gegenwärtig sehr rasch veralten. Auch bei wissenschaftlichen Werken ist gar oft die alte Auflage unbrauchbar, sobald die neue erschienen ist, und das gilt gerade auch von den zusammenfassenden Handbüchern, die in erster Linie in die Bibliotheken unserer Gymnasien gehören (z. B. einzelne Bände von Iwan Müller). Da die vorhandenen Mittel für die Lehrerbibliothek ohnehin nicht groß sind — immer das Ausmaß der Normaldotation verausgesetzt —, so können diese ohne Schaden für die Anstalten nicht noch herabgesetzt werden.

Vielleicht kann die Physik oder die Naturgeschichte etwas abgeben? Wenn auch thatsächlich diese Sammlungen wohl überall weit besser ausgestattet sind als die Schülerbibliotheken oder gar die geographisch-historischen Sammlungen, so ist doch auch hier der Bedarf ein steigender. Die Zahl der verfügbaren und wünschenswerten Lehrbehelfe wird größer auch auf diesem Gebiete (man vergleiche auch hier die Instructionen), und die Preise der Lehrbehelfe sind im Steigen begriffen.

Es ist wohl kein anderer Weg, größere Mittel für die Schülerbibliothek und die Beschaffung von Anschauungsmitteln zu erhalten als die Erhöhung der Lehrmittelbeiträge.

Früher zahlten die Schüler einen Beitrag für die Schülerbibliotheken; später wurde der Name Lehrmittelbeitrag angeordnet (in dem oben schon genannten Erlasse vom 14. Juli 1878), und zwar hat jeder Schüler ausnahmslos 1 fl. zu zahlen; neueintretende Schüler zahlen überdies 2 fl. C. M. = 2 fl. 10 kr. ö. W.

Nur bei einigen Gruppen von Anstalten sind Erhöhungen seither eingetreten. Die Realschulen Böhmens haben höhere Beträge; an den Gymnasien Wiens wird allgemein der Lehrmittelbeitrag von 2 fl. eingehoben. Woher dieser Vorzug?

Ein Vorzug ist es, weil dadurch der Unterricht reicher und leichter gemacht ist. Wenn aber der Schüler in Wien durch die Straßen geht, sieht er schon so unendlich viel; die großartigen Sammlungen der Hauptstadt stehen auch dem Schüler (wenigstens dem der obersten Classen) offen. In den Landstädten gibt es nichts (oder nicht viel), als was die Anstalt bietet, soweit es Kunstgegenstände betrifft, dafür bietet freilich die Natur mehr. Das wollen wir nicht übersehen, auch nicht, dass unsere Schüler zumtheil recht arm sind. Trotzdem meine ich, ist der Gewinn auch für solche größer, wenn das Studium für alle um je 2 K jährlich theurer wird.

Den kleinen Anstalten wird freilich nur dann geholfen, wenn gleichzeitig mit einer solchen Erhöhung des Lehrmittelbeitrages auch eine Erhöhung der Normaldotation, auf die ein etwaiger Fehlbetrag der eigenen Einnahmen ergänzt wird, eintritt, und zwar von 440 fl. auf 640 fl. = 1280 K. Die Staatscasse wird in diesem Falle nicht wesentlich höher oder geringer in Anspruch genommen werden als bisher. Denn 200 Schüler haben doch weitaus die meisten Anstalten; wenn einige weniger haben, so wird die kleine Summe, die der Staat für diese etwa mehr geben muss, aufgewogen durch die, welche er bei anderen erspart, die durch Erhöhung des Lehrmittelbeitrages das Normalmaß erreichen. Es dürfte aber bei solcher Erhöhung nicht der bisherige Schlüssel der Vertheilung angewendet werden; Physik und Naturgeschichte müssten sich zunächst noch mit dem begnügen, was sie bisher erhalten, das Mehr von Einnahmen müsste für Anschauungsmittel und Schülerbibliothek in erster Linie verwendet werden, wobei dem Lehrkörper freigestellt sein könnte, nach den Bedürfnissen jeder Anstalt zu entscheiden.

Welcher Wert den Anschauungsmitteln für den Unterricht beigelegt wird, zeigt auch der VII. deutsch-österreichische Mittelschultag. So viel Schönes wird uns hier gezeigt und vorgeführt, aber der Wille und Entschluss, das für unsere Anstalten zu erwerben und zu verwerten, kann nur dann sich ergeben, wenn uns die Möglichkeit der Anschaffung irgendwie gegeben scheint; das Sehen und Bewundern allein nützt nichts. Die Meisterwerke der Malerei im Hofmuseum bewundern viele, aber kaufen will sie nur ein Narr, denn jeder andere weiß, die sind nicht käuflich. Prachtvolle Gemälde großer Maler in den Ausstellungen sind wohl käuflich, der Preis steht in den Katalogen; aber nur einer, der sehr viel Geld hat, überlegt, ob er ein solches Bild kaufen soll, oder entschließt sich rasch zum Ankaufe; wer das Geld nicht hat, begnügt sich auch da mit der Bewunderung von ferne.

Man gewähre uns also die Mittel für unsere Anstalten, damit wir die schönen und guten Anschauungsmittel nicht bloß von ferne zu bewundern brauchen, sondern sie erwerben und fruchtbar machen können für den Unterricht und die Bildung der Jugend.

Vorschläge zur Einführung einer allgemeinen Versicherung der Activitätszulage für die Pension.

Vortrag, gehalten in der Vollversammlung des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages zu Wien, Ostern 1900, von Prof. **Georg Schlegl** aus Wien.

Hochansehnliche Versammlung!

Wenn wir, mein College Hoppe und ich, uns erlauben, der hochansehnlichen Versammlung Vorschläge zu machen, wie eine Versicherung der Activitätszulage für den Pensionsbezug anzustreben sei, so sind wir uns dessen bewusst, dass die Durchführung dieser Angelegenheit eine schwierige ist, und dass sie vielleicht selbst in den Kreisen des Mittelschullehrstandes auf manchen Widerspruch stoßen wird. Es gibt eben noch sehr viele, die den großen Wert der Selbsthilfe, durch kleine Opfer in der Gegenwart sich größere Vortheile für die spätere Zeit zu sichern, noch nicht genügend würdigen. Diese erwarten die Verbesserung ihrer wirtschaftlichen Verhältnisse nur vom Staate und bedenken nicht, dass sie durch das Zusammenfassen der wenn auch schwachen Kräfte zur Verbesserung der wirtschaftlichen Lage der einzelnen selbst mitzuwirken imstande sind.

Der Kürze halber werden wir uns in unseren Ausführungen des Ausdruckes „Mittelschulprofessor" bedienen und meinen damit alle an staatlichen Mittelschulen angestellten Lehrkräfte, die eine Activitätszulage beziehen, also Mittelschullehrer, Professoren und Directoren.

Veranlasst wurden wir, eine Besprechung dieser Angelegenheit auf dem Mittelschultage anzuregen, dadurch, dass von Seite der Landesverwaltungen Steiermarks und Niederösterreichs eine Versicherung des Quartiergeldes der Beamten bereits durchgeführt wurde, während die Beamten der Stadt Wien eine ähnliche Versicherung seit mehreren Jahren anstreben und hoffentlich auch bald erreichen werden.

Die Gemeinde- und Landesbeamten beziehen keine Activitätszulage, sondern ein Quartiergeld in der gleichen Höhe wie die Activitätszulage der Staatsbeamten. Die eine Hälfte dieses Quartiergeldes zahlt das Land Niederösterreich und die Gemeinde Wien ihren Beamten ohne jede Beitragsleistung auch in der Pension, für die zweite Hälfte zahlen die Landesbeamten einen Beitrag, so dass sie beim Übertritte in den Ruhestand die vollen Activitätsbezüge fortbeziehen. Dasselbe streben auch die Beamten der Stadt Wien an.

Durch die im Jahre 1899 erfolgte Erhöhung der Beamtengehalte ist die wirtschaftliche Lage der Staatsbeamten und Mittelschulprofessoren wesentlich verbessert worden. Wenn auch infolge verschiedener Umstände die für einen Mittelschulprofessor erreichbaren Activitätsbezüge noch immer hinter den Bezügen zurückbleiben, die seine Studiengenossen in anderen Beamtenkategorien durch die nach dem Dienstalter stattfindende Vorrückung in der Regel erreichen, so ist vorderhand bei den Mittelschulprofessoren eine Änderung dieser Verhältnisse nicht zu erwarten, insbesondere solange an ihrer Eintheilung in verschiedene Rangsclassen festgehalten wird.

Die erhöhten Gehalte in Verbindung mit den Activitätszulagen, die bei der Gehaltserhöhung leider nicht erhöht wurden, bilden die gesammten Bezüge der Mittelschulprofessoren. Nach ihnen müssen sie ihre Lebensführung eintheilen und, so gut es geht, sich mit dem Gedanken abfinden, dass eben für sie ein größeres Einkommen nicht erreichbar ist. Dieses gewiss nicht allzu reichlich bemessene Einkommen erleidet jedoch durch den Wegfall der ganzen Activitätszulage noch einen Abbruch, wann der Mittelschulprofessor in den Ruhestand tritt. Ein solcher Ausfall in den Bezügen wird umso schwerer empfunden, weil er gerade dann eintritt, wann infolge des Alters oder eines körperlichen Leidens größere Bedürfnisse sich einstellen, die größere Auslagen erfordern. Um diesen Ausfall nicht zu erleiden, werden viele veranlasst, selbst dann noch den Anstrengungen des Dienstes sich auszusetzen, wenn sie nach Ablauf ihrer gesetzlichen Dienstpflicht zur Schonung ihrer Gesundheit schon dringend der Ruhe bedürfen.

Es mag dies gegenwärtig vielleicht insofern für die Unterrichtsverhältnisse im allgemeinen kein Nachtheil sein, als ja ohnehin ein Mangel an Lehrkräften besteht; allein diese Verhältnisse werden sich, wie zu erwarten ist, bald ändern, und es wird vielleicht in absehbarer Zeit wieder ein Überfluss an Lehrkräften vorhanden sein, so dass viele Candidaten des Lehramtes erst nach einer Reihe von Jahren als Mittelschulprofessoren werden angestellt werden können. Für diese wird natürlich die Wartezeit umsomehr ausgedehnt, je länger diejenigen zu dienen genöthigt sind, die ihrer Dienstpflicht bereits genügt haben. Wir wollen hier die Frage ganz unberührt lassen, ob es im Interesse der Unterrichtsverwaltung gelegen sei, die Lehrkräfte bis zur völligen Erschöpfung ihrer körperlichen Kräfte selbst über die gesetzliche Dienstzeit im Dienste festzuhalten, zumal da ja in unserem Stande nicht so wie in anderen Beamtenkategorien in vorgerückterem Alter mit der Erreichung einer höheren Rangsclasse auch eine Verminderung der Anforderung, die an die physische Kraft des einzelnen gestellt wird, eintritt. Sie bleibt sich stets gleich, im ersten Jahre der Dienstzeit und im letzten, beim Supplenten und bei dem Professor der VII. Rangsclasse. Aber gewiss ist es im Interesse derjenigen gelegen, die nach

Vollendung ihrer Studien und Ablegung der Lehramtsprüfung eine Anstellung im Lehramte anstreben, dass sie diese in einem Lebensalter erreichen, das ihnen die Möglichkeit in Aussicht stellt, den höchsten für sie erreichbaren Gehaltsbezug auch wirklich zu erlangen. Soll für die Zukunft das richtige Verhältnis zwischen der Zahl der jährlich in den Ruhestand Tretenden und der sich diesem Berufe Widmenden eintreten, so ist es nothwendig, dass die Aussichten auf Erlangung einer Anstellung als Mittelschulprofessor sich so günstig als möglich gestalten. Denn nur dies wird die Wahl eines Berufes begehrenswert erscheinen lassen, bei dem man von vornherein weiß, dass man über eine gewisse Rangsclasse hinauf in der Regel nicht vorrücken kann. Wenn nun unsere Vorschläge dahin abzielen, dass beim Übertritte in den Ruhestand eine Verminderung der gesammten Bezüge nicht eintrete, dass also auch der Fortbezug der Activitätszulage gesichert sei, so werden die Anstellungsverhältnisse günstiger, unsere Vorschläge helfen also indirect mit, den Lehrermangel zu beseitigen.

Es werden nun vielleicht manche der Ansicht sein, es sei das Einfachste, an die hohe Unterrichtsverwaltung mit der Bitte heranzutreten, den Mittelschulprofessoren auch im Ruhestande den Fortbezug der Activitätszulage zu lassen. Allein wir meinen, dass eine derartige Bitte gegenwärtig gar keine Aussicht auf Erfüllung hätte. Denn was der Staat hiedurch den Mittelschulprofessoren gewähren würde, müsste er natürlich auch allen anderen Beamtenkategorien einräumen, die nicht zögern würden, dieselbe Bitte zu stellen, und diese Mehrauslage wäre eine so beträchtliche, dass sie beinahe einer neuerlichen Gehaltserhöhung gleichkäme. Wenn wir aber bedenken, wie lange es dauerte, und welche Anstrengungen es kostete, bis die letzte Gehaltserhöhung zustande kam, so dürfen wir wohl mit Recht behaupten, es sei aussichtslos, jetzt schon vom Staate zu verlangen, dass er diese Mehrauslagen ohne Gegenleistung von Seite der Mittelschulprofessoren auf sich nähme.

Wie jedoch seinerzeit bei der Erhöhung der Witwen- und Waisenpensionen die einzelnen Beamten zu Beiträgen herangezogen wurden und dieser 3%ige Abzug vom ganzen Gehalte selbst vor der Gehaltserhöhung von den Beamten willig und gern ertragen wurde, so, glauben wir, wird auch jetzt nach der Gehaltserhöhung jeder einen kleinen Abzug, der nur von der Activitätszulage zu berechnen ist, umso lieber sich gefallen lassen, wenn er sich dadurch den Fortbezug seiner gesammten Bezüge auch für den Ruhestand sichert.

Bei den Landesbeamten gestaltete sich die Versicherung aus dem Grunde einfacher, da es sich nur um das halbe Quartiergeld handelte und überdies das Land einen Beitrag zusicherte. Wir sind aber überzeugt, dass wir unter den gegenwärtigen Verhältnissen auf eine ähnliche Beitragsleistung vom Staate nicht rechnen dürfen, und es empfiehlt sich daher, bei

den Berechnungen der Prämien einen Zuschuss von Seite des Staates ganz außeracht zu lassen. Vielleicht, und das wollen wir zuversichtlich hoffen, gestatten in nicht allzu ferner Zeit die Geldmittel des Staates durch Zusicherung eines Beitrages die Ermäßigung der Prämien, wofür gewiss alle zu dem größten Danke verpflichtet würden. Es wäre das eine dem Steigen aller Lebensmittel- und Wohnungspreise entsprechende kleine Gehaltserhöhung und eine Vorstufe zu einem gänzlichen Entfallen der Prämien bei gleichzeitiger Übernahme der Verpflichtung durch den Staat, die Activitätszulagen auch den Beamten des Ruhestandes zu zahlen.

Es fragt sich nun, wie ist die Versicherung der Activitätszulage für den Ruhegehalt anzustreben, und wie sind die Prämien, d. h. die selbstverständlich nur von der Activitätszulage zu zahlenden procentmäßigen Abzüge zu berechnen?

Dabei wollen wir gleich von vornherein bemerken, dass wir eine Versicherung bei einer Gesellschaft vollständig außeracht lassen wollen. Denn abgesehen davon, dass es ja jederzeit einem jeden freisteht, sich eine nach einer bestimmten Reihe von Jahren zahlbare jährliche Rente etwa in der Höhe der Activitätszulage bei einer Gesellschaft zu versichern, sind die Prämien bei einer solchen Versicherung so hoch, dass wir dazu nicht rathen können. Wir sind davon überzeugt, dass nur eine obligatorische Versicherung von Seite des Staates es ermöglicht, derart niedere Procentsätze für die Prämien zu erzielen, dass sie für den einzelnen keine nennenswerte Einbuße seines Einkommens darstellen.

Obligatorisch, d. h. jeden mit dem Bezuge einer Activitätszulage Angestellten verpflichtend, muss aber die Versicherung schon aus dem Grunde sein, weil nur durch die große Zahl der Versicherten eine niedere Prämie erzielbar ist; staatlich muss sie sein, weil nur in diesem Falle der Gewinn, den eine solche Versicherung für eine Gesellschaft abwerfen muss, wegfällt, wodurch wieder eine Ermäßigung der Prämie bedingt ist.

Die Berechnungen der jährlichen Prämie lassen sich, wie ich dem versicherungstechnischen Gutachten des städtischen Rechnungsbeamten Paul Doralt entnehme, nach einer zweifachen Art vornehmen: 1. Nach dem Capitalbedeckungsverfahren, 2. nach dem Umlageverfahren. Das erstere bedingt die Schaffung einer eigenen Versicherungscasse, und deshalb würden die Prämien ziemlich hoch sein. Denn es müsste bei diesem Verfahren für die Verpflichtungen der Casse durch Ansammlung von Reserven die jeweilige Sicherstellung geschaffen werden, so dass in dem Augenblicke, in dem die Versicherungscasse etwa aufgelöst würde, die Barwerte der Verpflichtungen durch die vorhandenen Activen ihre Deckung finden könnten. Es empfiehlt sich also, von dieser Art der Versicherung ganz abzusehen und an den Staat mit der Bitte heranzutreten, die

Versicherung auf Grund des Umlageverfahrens selbst in die Hand zu nehmen. Die Wirtschaft des Staates deckt ihre jährlichen Erfordernisse durch die im Laufe des Jahres zu gewärtigenden Einkünfte; sie ist also eine reine Aufwandwirtschaft. So schuf ja der Staat auch für die Pensionen der Witwen und Waisen nicht eine eigene Pensionscasse, sondern deckt diese Bedürfnisse durch einen entsprechenden Gehaltsabzug. Es genügt in diesem Falle, wenn das durch die Pensionierungen alljährlich zu erwartende Erfordernis durch die jährlichen Gehaltsabzüge seine Bedeckung findet. So hat auch das Land Steiermark und Niederösterreich von der anfangs in Aussicht genommenen Schaffung einer eigenen Versicherungscasse ganz abgesehen und die Versicherung nach dem Umlageverfahren selbst übernommen.

Wir schlagen daher vor, die staatliche, obligatorische Versicherung nach dem Umlageverfahren anzustreben.

Es ist nun nothwendig, festzustellen, ob sie sich auf alle Mittelschulprofessoren, d. h. auf die schon im Amte befindlichen und die erstanzustellenden, zu erstrecken habe oder bloß auf die letzteren, so dass sie also erst unserem Nachwuchse zugute käme. Wenn sich auch die Durchführung in diesem letzteren Falle viel einfacher gestaltete, so sind wir doch der Ansicht, dass man uns nicht eigennützig nennen werde, wenn wir anstreben, dass auch wir und nicht bloß unser Nachwuchs einen Vortheil davon haben sollen. Und so wurden auch bei der früher erwähnten Quartiergeldversicherung alle Landesbeamten einbezogen. Auch von einer sogenannten „Carenzdauer“ für jene, welche nur noch eine kurze Dienstzeit vor sich haben, müsste abgesehen werden; denn es wäre widersinnig, eine Wohlfahrtseinrichtung zu schaffen und davon gerade die ältesten, im Dienste ergrauten Beamten auszuschließen. Der Ausgleich zwischen den Geldleistungen der älteren und jüngeren Mittelschulprofessoren müsste vielmehr dadurch herbeigeführt werden, dass wie beim Lande Niederösterreich eine gewisse Altersgrenze festgesetzt würde, und dass diejenigen, welche diese Grenze bei der Einführung der Versicherung überschritten haben, einen höheren Procentsatz als Prämie zahlen, oder wie Doralt empfiehlt, die Prämien auch noch im Ruhestande weiter bezahlen. Denn werden die Prämiensätze für sämmtliche Mittelschulprofessoren derselben Rangsclasse ohne Rücksicht auf die Dienstzeit gleich hoch angesetzt, was ja unbedingt nothwendig ist, so haben die älteren, die nur wenige Jahre mehr zu dienen haben, um in den ungekürzten Bezug ihrer Rente zu treten, einen bedeutend geringeren Beitrag zu leisten als solche, die eben erst angestellt werden oder erst wenige Dienstjahre zurückgelegt haben. Es ist daher nur recht und billig, dass solche, die bei der Activierung der Versicherung ein gewisses Dienstjahr, „die Altersgrenze“, überschritten haben, die Beiträge auch in der Pension noch weiter zu zahlen haben.

Es wird dadurch zwar kein vollwertiger Ersatz dafür geschaffen, dass die an der Altersgrenze Stehenden während einer Reihe von Jahren keine Zahlung geleistet haben, aber diese Maßregel würde doch ausgleichend wirken. Ganz besonders trifft dies zu, wenn bei der Berechnung der Prämien von dem Grundsatze ausgegangen wird, dass der Procentsatz in den verschiedenen Rangsclassen verschieden sei, dass also die höhere Rangsclasse einen höheren Procentsatz von der Activitätszulage als Prämie zahle. Die an der Altersgrenze Stehenden würden dann ihrer höheren Rangsclasse entsprechend auch höhere Beiträge leisten als die jüngeren Collegen, und zwar auch noch in der Pension. Für sie selbst aber wäre dieser Entgang an ihrer Pension nicht empfindlich, da sie ja dieselben Bezüge weiter genießen, die sie während ihrer activen Dienstleistung hatten.

An und für sich müssten die älteren, um einen vollen Ausgleich mit den Leistungen ihrer jüngeren Collegen herbeizuführen, ungefähr das Dreifache leisten, wobei noch das Risico des Absterbens vor dem Bezuge der Rente unberücksichtigt bleibt. Eine so große Leistung kann aber den älteren nicht zugemuthet werden; daher empfiehlt sich als Gegenleistung die Beitragspflicht der Pensionisten für solche, die bei der Activierung der Versicherung die Altersgrenze bereits überschritten haben. Wie diese Altersgrenze festzusetzen ist, muss durch eine versicherungstechnische Berechnung ermittelt werden, so wie die Höhe der Prämien für die einzelnen Rangsclassen. Es wird nun der hochgeehrten Versammlung vielleicht erwünscht sein, zu erfahren, wie hoch die Beiträge der niederösterreichischen Landesbeamten sind, und welche Prämiensätze für die angestrebte Quartiergeldversicherung der Gemeindebeamten berechnet wurden. Dabei dürfen wir aber nicht außeracht lassen, dass es sich in beiden Fällen nur um das halbe Quartiergeld handelt, und dass eine Beitragsleistung vom Lande und von der Gemeinde der Berechnung zugrunde gelegt wurde. (§ 3 des Pensionsnormale.)

„Jene Landesangestellten, welche sich am 31. December 1891 im Landesdienste befanden und erst nach diesem Tage das 42. Lebensjahr vollenden, oder welche später in einem solchen Lebensalter in den Landesdienst treten, dass sie vor Vollendung des 42. Lebensjahres eine anrechenbare Dienstzeit aufweisen, entrichten, wenn sie bis zur Erlangung des vollen Pensionsgenusses 30 Jahre zu dienen haben, sechs Procent. Für Landesangestellte, welche vor diesem Tage das 42. Lebensjahr vollendet haben, erhöhen sich die Beiträge um ein Procent."

Für die Gemeindebeamten mit einem Status von fast 2000 hat Doralt folgende Beiträge berechnet:

X.	Rangsclasse,	Quartiergeldhälfte	400 K.	Beitrag	24 K,	d. i.	6 %	des halben Quartiergeldes.
IX.	"	"	500 "	"	40 "	" "	8 "	
VIII.	"	"	600 "	"	60 "	" "	10 "	
VII.	"	"	700 "	"	84 "	" "	12 "	
VI.	"	"	800 "	"	96 "	" "	12 "	
V.	"	"	1000 "	"	120 "	" "	12 "	

Wenn auch diese Prämiensätze eine 40jährige Dienstzeit und einen jährlichen Beitrag der Gemeinde von 40.000 K zur Grundlage haben, so sind wir doch der Ansicht, dass die versicherungstechnische Berechnung für uns vielleicht ebenso günstige oder doch nicht bedeutend höhere Prämien ergeben dürfte, da die Zahl der Mittelschullehrkräfte mehr als doppelt so groß ist als die der Gemeindebeamten. Überdies beziehen die Beamten der Gemeinde ihre Pension im Durchschnitte zehn Jahre lang, was bei den Mittelschulprofessoren kaum der Fall sein dürfte.

Es fragt sich nun: Wie hoch soll der Betrag sein, den der Versicherte als Rente in der Pension bezieht? Bekanntlich ist ja die Activitätszulage nicht bei allen Mittelschullehrern gleich, sondern nach dem Dienstorte und der Rangsclasse verschieden. Was die Verschiedenheit nach der Rangsclasse betrifft, so findet sie ihre Analogie bei den Landes- und Gemeindebeamten darin, dass auch diese während ihrer activen Dienstzeit verschiedene Rangsclassen erreichen, und deshalb hat auch Doralt in seinem Gutachten die Wahrscheinlichkeit des Erreichens der verschiedenen Rangsclassen bei der Festsetzung der Beitragsquote in Rechnung gezogen. Das könnte auch bei den Mittelschulprofessoren geschehen, indem die Wahrscheinlichkeit des Erreichens der VII., beziehungsweise bei Directoren der VI. Rangsclasse berücksichtigt wird. Was aber die verschiedene Höhe der Activitätszulage innerhalb derselben Rangsclasse betrifft, so findet sie bei den Gemeindebeamten keine Analogie, da diese innerhalb derselben Rangsclasse alle dasselbe Quartiergeld beziehen. Es kann ein Mittelschulprofessor durch zwanzig oder mehr Jahre in einem Orte dienen, für den die niedrigste Activitätszulage festgesetzt ist, und dann für den Rest seiner Dienstzeit an einen Ort mit höherer Activitätszulage versetzt werden. Soll dieser nun die für die höhere Activitätszulage entfallenden Quoten nachzahlen, so müsste er so hohe Prämien zahlen, dass für ihn der ganze Vortheil der Versicherung verloren gienge. Und doch wäre es ungerecht, dass einer, der vielleicht schon in den ersten Dienstjahren an einen Ort mit höherer Activitätszulage kommt, die ganze Zeit hindurch die höhere Prämie zahlen muss. Andererseits könnte man sagen, die Versetzung an einen Ort mit höherer Activitätszulage sei eben eine Art „Avancement", das mit dem Bezuge einer höheren Zulage verbunden sei, und einer, der schon in jüngeren Jahren dieses „Avancement" erreiche, könne sich gegenüber einem, dem dies erst später zutheil werde, nicht für geschädigt erachten. Die versicherungstechnische Berechnung wird auch diesen Fall in Betracht ziehen müssen und gewiss auch dafür einen Ausdruck finden.

Eine zweite Schwierigkeit ergibt sich bezüglich derjenigen, die als Professoren an einem Orte mit höherer Activitätszulage als Directoren an einen Ort mit geringerer Activitätszulage

kommen. So würde zum Beispiel ein Professor in Wien in der VIII. Rangsclasse eine Activitätszulage von 1200 K beziehen. Käme er nun als Director an einen Ort, der weniger als 10.000 Einwohner hat, so bezöge er, selbst wenn er in die VI. Rangsclasse versetzt würde, nur eine Activitätszulage von 640 K. Bliebe er dort bis zu seiner Pensionierung, so bezöge er nur eine Zulage von 640 K, während er doch vielleicht eine ganze Reihe von Jahren die Prämie für eine Zulage von 1200 K gezahlt hat. Da es nun vier verschiedene Classen der Activitätszulage gibt, so können natürlich die mannigfachsten Verhältnisse eintreten, wodurch jemand, der durch längere Zeit für eine höhere Zulage die Prämie gezahlt hat, bei seinem Übertritte in den Ruhestand verkürzt erscheint. Dieselben vier Classen der Activitätszulagen bestehen für die Staatsbeamten aller Kategorien, und bei sehr vielen ist fast mit jedem Vorrücken in eine höhere Rangsclasse die Übersiedlung an einen Dienstort mit geringerer Activitätszulage verbunden. Der Ausgleich ist hier geradeso wie in dem von uns angenommenen Falle dadurch hergestellt, dass mit diesem Vorrücken ein höherer Gehaltsbezug verbunden ist, so dass ein solcher Director doch als Gesammtruhegehalt einschließlich der Activitätszulage mehr bezieht als der, welcher an einem Dienstorte mit höherer Activitätszulage als Professor in den Ruhestand tritt.

Die gesammten Pensionsbezüge einschließlich der Activitätszulage betrügen bei einem Professor in Wien mit der höchsten Classe der Activitätszulage:
in der VIII. Rangsclasse 6600 K, in der VII. Rangsclasse 6800 K;
bei einem Director: an einem Dienstorte der IV. Classe der Activitätszulage:
in der VII. Rangsclasse 6960 K, in der VI. Rangsclasse 7000 K,
an einem Dienstorte der III. Classe der Activitätszulage:
in der VII. Rangsclasse 7100 K, in der VI. Rangsclasse 7200 K,
an einem Dienstorte der II. Classe der Activitätszulage:
in der VII. Rangsclasse 7240 K, in der VI. Rangsclasse 7360 K.

Es würde also in jedem Falle ein Director eine höhere Pension beziehen als die Professoren in Wien, und diese letzteren würden durch die Versicherung der Activitätszulage wenigstens eine kleine Entschädigung dafür erhalten, dass ihr Gehalt bei der Gehaltsregulierung gegenüber dem der übrigen Collegen am wenigsten erhöht wurde.

Mein College Hoppe war ursprünglich der Ansicht, man solle von vornherein die niedrigste Stufe der Activitätszulage (d. i. 400 K) zur Basis nehmen und sagen: Durch einen versicherungstechnisch zu berechnenden Abzug von der Activitätszulage erwirbt jeder den Anspruch, auch nach seinem Übertritte in den Ruhestand den Betrag von 400 K jährlich weiter zu beziehen. Freilich würden dann diejenigen, welche während ihrer Activität eine höhere Zulage beziehen, beim Übertritte in den Ruhestand eine Einbuße an ihren Bezügen erleiden

und dadurch das angestrebte Ziel nur zumtheil erreicht werden.

Es ließe sich aber vielleicht auch berechnen, wie viel einer an Prämien mehr zahlen müsste, wollte er sich eine höhere Rente als 400 K für die Pension sichern, so dass also nur die Prämienzahlung für eine Rente von 400 K für alle obligatorisch wäre, dagegen die Versicherung einer höheren Rente dem Willen eines jeden einzelnen überlassen bliebe. Dadurch wäre auch die Möglichkeit gegeben, dass einer bei der Versetzung aus einem Dienstorte mit höherer Activitätszulage in einen mit geringerer die Prämien für die erstere weiterbezahlen und sich dadurch eine höhere Rente sichern könnte.

Ich bin aber der Ansicht, dass das angestrebte Ziel nur dadurch ganz erreicht wird, wenn die von uns beantragte Versicherung derart durchgeführt wird, dass jeder die Activitätszulage, die er in seiner Rangsclasse und an seinem Dienstorte vor dem Übertritte in den Ruhestand bezieht, auch im Ruhestande weiter beziehen kann. Daher schlage ich dem Mittelschultage vor, sich dahin auszusprechen, dass nur eine solche Versicherung anzustreben sei.

Es wäre dann noch dafür zu sorgen, dass auch jenen Professoren und Directoren, die durch ihre Ernennung zu Landes-Schulinspectoren aus dem Status der Mittelschullehrkräfte ausscheiden, der Bezug der Activitätszulage in der Pension gesichert werde, da sie ja eine Reihe von Jahren dafür die Prämien gezahlt haben. Dies könnte vielleicht in der Weise geschehen, dass sie bis zu einer Gesammtdienstzeit von 30 Jahren die Prämien weiterzahlen und dadurch das Recht erwerben, die Activitätszulage, die sie im Status der Mittelschullehrkräfte bezogen haben, auch im Ruhestande weiter zu beziehen.

Wir bitten nun die hochgeehrte Versammlung, über unsere Vorschläge zu berathen und Beschlüsse zu fassen. Unsere Vorschläge lauten:

1. Der Mittelschultag erklärt es als wünschenswert, dass eine obligatorische Versicherung der Activitätszulage für den Pensionsbezug bei allen Mittelschullehrkräften eingeführt werde.

2. Der Mittelschultag beschließt, an das hohe k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht die Bitte zu richten, der Staat möge auf Grund des Umlageverfahrens diese Versicherung durchführen.

3. Der Mittelschultag wählt zur Überreichung einer Petition und zur Erstattung eines versicherungstechnischen Gutachtens über die Berechnung der Prämien an die hohe Regierung einen Ausschuss von fünf Mitgliedern, der dem nächsten Mittelschultage darüber berichten soll.

Über die Stellung der Bezirks-Schulinspectoren und der provisorischen Mittelschullehrer.

Vortrag, gehalten im Vereine „Deutsche Mittelschule" in Prag, am 21. Februar 1900, von Prof. **Anton Michalitschke.**

Was hat wohl der Verein „Deutsche Mittelschule" nach der Stellung der Bezirks-Schulinspectoren zu fragen? Allerdings hat die Mittelschule damit zu rechnen, was die Volksschule für sie leistet, und insofern könnte in Fachkreisen der Mittelschule gewiss über die Aufgaben der Schulaufsicht gesprochen werden, die seit 30 Jahren das Leben in der Volksschule doch thatsächlich bestimmt. Andererseits hat sich die Praxis herausgebildet, dass ein großer Theil der staatlichen Aufsichtsorgane für die Volksschule Mittelschulkreisen entnommen wird, weshalb auch hier der Ort wäre, wenn auch nicht sosehr über die pädagogisch-didaktische Seite der Thätigkeit der Bezirks-Schulinspectoren, so doch über deren amtliche, sociale und materielle Stellung zu sprechen. Man wird wohl nicht einwenden, dass es Sache der betreffenden Behörde, der Gesammtheit der Bezirks-Schulinspectoren als solcher und jedes einzelnen sei, der einen derartigen Posten anstrebt oder ausfüllt, hier die Erfahrungen der abgelaufenen und die Forderungen der gegenwärtigen Zeit zu beachten.

Dass viele Mittelschullehrer als Bezirks-Schulinspectoren fungieren, ist ein zufälliges Accedenz; die Behörde hat dort ihre Organe zu suchen, wo sie die geeigneten Kräfte gewiss finden kann, der einzelne hat das Feld seiner Thätigkeit zu suchen, wo er überzeugt ist, seinem Können und Wissen nach das Beste zu wirken. Das hat aber mit Berufs- wie mit Standesfragen der Mittelschullehrer als solcher weniger zu thun, selbst dann, wenn der Posten eines Bezirks-Schulinspectors sich zu einer Brücke ausgebildet hat, die oft sicherer oder rascher auf höhere Posten hinüberführt.

Und doch dürften wir manche Berechtigung haben, im Vereine „Deutsche Mittelschule" über die Stellung der Bezirks-Schulinspectoren und über die Consequenzen der Verwendung von Mittelschullehrkräften in jener Stellung zu sprechen, sowohl vom Interesse der Schule aus wie von dem der betheiligten Standesangehörigen.

Im Jahre 1898/99 finden wir nach „Dassenbacher" in den österreichischen Provinzen — mit Ausschluss von Galizien — 78 Inspectoren thätig, die den Lehrkörpern der Gymnasien, Realschulen und Lehrerbildungsanstalten entnommen sind. Davon entfallen auf die deutschen Bezirke 46 Inspectoren, darunter 17 vom Gymnasium, 13 von der Realschule, 16 von der

Lehrerbildungsanstalt. Unter letzteren sind 3 für Bürgerschulen, 1 für unselbständige Unterrealschulen approbiert. Von den für Mittelschulen Approbierten sind 21 der mathematisch-naturwissenschaftlichen, 11 der geschichtlichen, 8 der sprachlichen Fachgruppe angehörig, und 2 sind Religionsprofessoren. Die meisten Inspectoren für deutsche Bezirke stellen die Mittelschulen Böhmens, 13: das Gymnasium 6 (3 für M. N.), die Realschule 5 (4 für M. N.) und die Lehrerbildungsanstalt 2 (beide für M. N.).

Die Bezirks-Schulinspectoren sind in ihrer Stellung provisorisch. Die Erfahrungen einer 30jährigen Praxis der neuen Volksschule haben bisher nur für Galizien ein Gesetz (vom 8. Juni 1892) gezeitigt, nach welchem die Bezirks-Schulinspectoren definitiv sind und die IX., beziehungsweise VIII. Rangsclasse bekleiden. In allen anderen Provinzen des Staates ist der Inspector nur provisorisch mit der Schulaufsicht betraut. Die Dauer ist entweder ganz unbestimmt, oder sie ist — wie in manchen Kronländern — immer für eine gewisse Periode fixiert.

Eine Folge des Provisoriums, die allerdings auf Stellung und Thätigkeit des Inspectors gar keinen Einfluss hat, wohl aber zunächst hieher gehört, ist das Provisorium, das er in seiner Lehrstelle an der Mittelschule hinterlässt.

Jedes Provisorium in der Welt ist vom Übel. Der Begriff selbst zeigt die Unsicherheit oder das Unvermögen, das Bestimmte, das Richtige, das Zweckmäßige zu finden. Man nimmt den Nothnagel, weil man den festen nicht zu finden weiß, ihn nicht herstellen kann oder will, weil man das Bessere, das Feste niemals so eigentlich sich selbst zutraut, sondern immer wieder von der Zukunft erwartet und ihr überlässt.

An die definitive Lehrstelle des provisorischen Inspectors tritt der provisorische Mittelschullehrer — eine Ausgeburt in Standesverhältnissen, wie sie nie dem Boden irgendeines anderen Gebietes öffentlicher Thätigkeit entwachsen kann. Die Form der Bestellung des provisorischen Lehrers schon charakterisiert sie vollständig. Die Person, die da hingesetzt wird, hat keinen Anspruch auf Bestätigung im Lehramte, keinen auf Zuerkennung von Quinquennalzulagen. Wie eine Strafe wird das dem vorgehalten, der mit voller Approbation, mit dem in gar keinem Betracht angerechneten Probejahre belastet, jahrelang als supplierender Lehrer eine Stelle ausgefüllt hat und nun mit Prüfung, Erprobung und Erfahrung es gewagt hat, auf eine systemisierte Lehrstelle seine Wünsche zu richten, in der Noth aber auch nur mit den Pflichten derselben vorlieb nehmen muss. Ich spreche hier von Verhältnissen, die erst in allerneuester Zeit vor einem plötzlich emporgeschossenen goldenen Zeitalter zurückgewichen sind, die aber wieder zur Herrschaft kommen, sobald der klare Blick für unsere Verhältnisse draußen durch eben diese goldene Zeit wieder getrübt sein wird. Wir werden dann ebenso ein Plus von Angebot der Stellensuchenden

haben, wie noch vor kurzer Zeit, ebenso wie jetzt ein Mangel eingetreten ist, wie er in den Siebziger-Jahren geherrscht. Freilich treten heute immer mehr Communen auf den Plan, die für eine Zeit noch Massen versorgen, aber auch jede mit der festen Hoffnung, dass in möglichst kurzer Zeit der Staat ihr die Sorge abnimmt, der dann kaum die Gründungen in demselben Maßstabe fortsetzen dürfte.

Das Tragische, das an der provisorischen Lehrstelle hängt, trifft zunächst die mit derselben betraute Person. Die Bezeichnung „provisorischer Lehrer" und auch der Begriff für die Feststellung der Rechtsverhältnisse der Person sind festgehalten aus einer Zeit, die längst hinter uns liegt. Damals war die Person provisorisch bestellt, weil sie selbst den Anforderungen — ob nun den formalen oder den materialen — von vornherein nicht entsprach, die eine definitive Anstellung im öffentlichen Dienste erhob, oder, was heute noch gelten kann, weil die Stelle eben versuchsweise oder nur für die Zeit des Bedarfes geschaffen ist. Beide Theile, der anstellende und der angestellte, wissen das, und beide müssen sich zufrieden geben. Heute ist die alle Bedingungen erfüllende, bereits lange Zeit erprobte Person auf eine definitive, als nothwendig längst bestehende Stelle, die ohne größere Umwälzungen niemals unnöthig werden kann, gesetzt, welche sie genau so mit allen Lasten und Pflichten ausfüllen muss wie die Person, die sie zuvor mit allen Rechten erhalten hat. Von diesen bleiben aber für jene erste Person nur diejenigen, welche direct die Erfüllung der Pflichten ermöglichen.

Das alte Gesetz war eben aus Verhältnissen hervorgegangen, die es bald nach seiner Geburt schon nicht mehr vorfand, und welche die neue Zeit überhaupt nie mehr in dem Maße bringen kann, dass specielle Gesetze mit so weitreichender Deutung dafür nöthig wären. Es machte aber noch keinen Unterschied im Gehalte dem definitiv Angestellten gegenüber. Deshalb erschien denn in der für Aspiranten zum Verzweifeln trostlosen Zeit die Einrichtung der provisorischen Stellen als ein Segen, wenn auch jedem einzelnen sehr bald die Einsicht kommen musste, dass er mit der Erlangung einer solchen nur für den Augenblick einen sehr kleinen Schritt — bloß im Gehaltsbezuge — nach vorwärts gethan, aber für die Zukunft, für seine Existenz nichts erreicht habe. Nachdem er so und so viele Jahre suppliert, sich so und so viele Jahre in „provisorischer Stellung" als Lehrer bethätigt hat, soll er ja erst — wenn er definitiv geworden — noch ein „Probetriennium" über sich ergehen lassen. Und doch ist dieses „Probetriennium" erst allmählich zu einer Zwischenstufe geworden, während es vorzeiten ganz berechtigt als Anfangsstufe eingeführt war. Jetzt, in einer Zeit, in welcher die Mehrzahl der Angestellten schon eine lange Reihe von Probejahren in die definitive Anstellung mitbringt, klingt es ganz merkwürdig und bildet ebenfalls ein Specificum der Lehrer-

laufbahn gegen andere Kategorien des öffentlichen Dienstes. Andererseits bedeutet für den provisorischen Lehrer diese Verwendung durchaus keinen Vorsprung vor jüngeren und ganz jungen Supplenten, die immer und immer wieder um ihn her und über ihn hinweg in definitive Stellen einrücken, ohne dass sie erst die Charge des „provisorischen Lehrers" passiert hätten, die das neue Gesetz als Zwischenstufe schaffen zu wollen scheint, indem es den „provisorischen Lehrer" auch im Gehalte hinter den definitiven zurücksetzt — in einer Zeit, in welcher nicht nur äußerst spärlich Bewerber für Supplentenstellen auftreten, sondern oft sogar für definitive Stellen gar kein Bewerber gefunden wird. Das neue Gesetz will also einerseits eine Zwischenstufe schaffen — nicht in der Dienstthätigkeit, in der es ja beim Lehrberufe überhaupt keine Stufen gibt, aber in der materiellen Stellung, und lässt doch andererseits jenen Passus von der Bestätigung u. s. w. stehen, der für eine Zwischenstufe in der Beamtenlaufbahn nicht gelten kann. Anderwärts unterscheidet man ganz entgegengesetzt zwischen Person und Stelle.

Der provisorische Lehrer versieht nun die definitive Stelle mit niedrigerem Gehalte als der jüngste seiner Collegen, der um Jahre später ins Lehramt gekommen, kann nicht vorrücken, muss auf manches verzichten, was nur der Concurrenz der „wirklichen Lehrer" offen steht, oder was nur „wirklichen Lehrern" zugesprochen ist. Er ist eingeengt, und dabei darf er gar nicht das Gefühl der Unsicherheit seiner Person auf der besetzten Stelle verlieren, er muss sich's immer vor Augen halten, er muss ja auch immer wieder als Bewerber um andere Stellen auftreten, die ihm aber nicht leichter zugänglich sind als immer und immer nachkommenden Jüngeren. Nicht bei allen werden diese Verhältnisse, die materielle Schädigung und die Unstetigkeit, ganz ohne Einfluss auf die Bethätigung ihrer besten Fähigkeiten und des besten Willens bleiben.

Und nun die andere Seite. Was hat die Anstalt in der provisorischen Stelle? Je günstiger sich die Verhältnisse für die jeweiligen provisorischen Inhaber derselben gestalten, d. h. je rascher die Personen auf dieser Stelle wechseln, desto ungünstiger liegt es für die Anstalt, sowohl in Rücksicht auf den inneren Betrieb als auch in Rücksicht auf die Schüler, die aus einer Hand in die andere gehen und dabei — selbst wenn jede einzelne der Hände die allerbeste war — in Schwierigkeiten auf ihrer Bahn kommen, die Lehrer und Väter zu fühlen bekommen.

Bei alledem zeigt die Praxis, dass die Stelle kaum jemals den definitiven Inhaber wiedersieht und dennoch oft viele Jahre (es sind Inspectoren 12, 15 bis 18 Jahre auf ihrem Posten)[1])

[1]) Es hat sogar eine deutsche Anstalt in Böhmen jahrelang eine provisorische Stelle zu tragen für einen Inspector eines czechischen Schulbezirkes. Der deutsche „provisorische Lehrer" hat den Posten bereit zu

nur provisorisch besetzt wird mit all den angedeuteten Folgen für den damit Betrauten und für die Anstalt. Der Bezirks-Schulinspector selbst verlangt ja nun gar nicht, dass für ihn die eine Stelle erhalten bleibe. Er will nur alle die Rechte nicht verlieren, die er mit der definitiven Anstellung in dem Berufe erworben, die Continuität im Vorrücken und die für den Dienst im Lehramte festgesetzte Anrechnung der Dienstjahre, endlich für alle Fälle das Recht der Rückkehr ins Lehramt. Das bleibt ihm aber alles unbenommen, auch wenn seine Lehrstelle mit einer Lehrperson besetzt wird, der man die Rechte eines definitiven Beamten zuerkennt. Man kann dann ebensowenig wie jetzt sagen, dass eine Stelle mit zwei Personen besetzt sei, da ja die eine doch thatsächlich in einem anderen Zweige des Staatsdienstes verwendet wird und auch dafür — natürlich unter Rücksicht auf die im Staatsdienste überhaupt zurückgelegten Dienstjahre — besoldet ist.

Da greift nun allerdings der Umstand hinein, dass die Inspectorstelle selbst eine provisorische ist in ihrer ganzen Organisation, sowohl nach der materiellen Seite hin wie auch nach der dienstlichen. Und diese ist es, welche uns Schulmännern sehr nahe geht — im Schulwesen hat eben der Schulmann auf einen Posten gestellt zu sein, der nicht der Spielball einer Verwaltungsstelle sein soll, die dem Schulwesen vollständig ferne steht.

Die Erkenntnis, dass sich die Mängel eines jeden Provisoriums auch hier der zweckmäßigen und erfolgreichen Durchführung des Dienstes vielfach entgegenstellen, ist gewiss da. Im Jahre 1896 erklärte im Abgeordnetenhause der Minister für Cultus und Unterricht selbst, dass es im Interesse der Schule gelegen sei, wenn der Posten eines Bezirks-Schulinspectors als ein definitiver systemisiert sei, wodurch die Schulaufsicht eine andere Organisation erhalten müsste. Die Landtage haben sich ebenfalls für das Definitivum ausgesprochen. Galizien hat seit 1892 das bezügliche Gesetz.

Aus dem Definitivum würde gewiss der Dienst nur gewinnen. Wenn der Bezirks-Schulinspector aufhört, hauptsächlich ein Kanzleiorgan der politischen Behörde zu sein, wenn er auf einem in seinen Rechten und Pflichten voll ausgestalteten Posten steht, auf dem er sich mit voller Berufsfreudigkeit dem Streben nach Vertiefung im Berufe hingeben kann, wenn er seiner vollen Autorität nach innen und nach außen sicher sein kann, dann werden die Erfolge seiner pädagogisch-didaktischen Thätigkeit in unserem Schulwesen immer weiter und nachhaltiger werden, dann kann er auch im Leben der Schule den bestimmenden Einfluss ausüben, den ihm sein bestes Wissen und Können gestattet.

---

halten für einen czechischen Inspector, der doch jedenfalls auf eine deutsche Lehrstelle überhaupt nicht mehr zurückkehrt.

Wenn die Schulaufsicht als eine definitive geregelt wird, dann werden manche Bestimmungen fallen müssen, die mit dem „Provisorium" hineingekommen sind, welche nur geeignet sind, das Ansehen und die Autorität herabzusetzen und damit auch die Wirksamkeit zu hemmen. Eine Kleinigkeit scheinbar und doch illustrierend sind z. B. die Bestimmungen über die Fahr- und Verpflegskosten, welche dem Inspector bei Commissionen zuerkannt werden, deren Höhe ihn tief herabsetzt jedem anderen Commissionsmitgliede — auch dem jüngsten und niedrigsten Conceptsbeamten der politischen Behörde — gegenüber.

Es unterliegt wohl keinem Zweifel, dass mit dem Definitivum des Bezirks-Schulinspector-Postens der Dienst nach jeder Richtung gewinnen müsste. Dem als Bezirks-Schulinspector fungierenden Mittelschulprofessor wird damit in keiner Weise das Vorrücken im Gehalte, im Range oder auf andere Stellen abgeschnitten, weil dies mit gar keinem Posten im Staatsdienste verbunden sein kann.

Es werden allerdings auch Bestimmungen hinzukommen müssen, welche die Stellung des Bezirks-Schulinspectors regeln und die Ausübung der im Gesetze gedachten Thätigkeit überhaupt ermöglichen. Unter ihnen wird dann auch an letzter Stelle die nicht fehlen dürfen, welche dem Inspector einen Raum zur Verfügung stellt, in welchem er das Meer von Acten eindämmen kann, aus dem heraus das Leben der Schule den Athem schöpfen soll, der es auf der Höhe der Zeit erhält.

Der active Bezirks-Schulinspector gewinnt bei jedem Schritte in seinem Amte einen neuen Grund für seine Überzeugung, dass ein ersprießliches Wirken im Schulwesen nur durch eine definitive Ausgestaltung seiner Stellung als Aufsichtsorgan und als führendes und organisierendes Element möglich ist. Der der Mittelschule angehörende Inspector verlangt eine solche eben auch nur aus diesen Gründen. Eine Änderung seiner persönlichen rechtlichen Verhältnisse als Mittelschulprofessor verlangt er nicht und wünscht sie sogar in den angedeuteten Punkten nicht.

Dann kann aber trotzdem über die Lehrstelle, die er zuletzt innehatte, frei verfügt werden. Sollte der Inspector jemals in die Lage kommen, auf eine Lehrstelle zurückzukehren, so wird es immer möglich sein, für ihn dieselbe oder eine andere, auch bessere, zu finden. Es hat noch nie zuviel Lehrer für die zu leistende Arbeit gegeben, sondern immer nur zuwenig bewilligte Stellen. Und die müsste allerdings für den zurückkehrenden Inspector bewilligt sein.

Sind nun aber überhaupt einmal verschiedenwertige Stellen oder Chargen geschaffen, wie sie die neue Praxis in den provisorischen Stellen auf einer Seite sehen zu wollen scheint, so ist es leicht, durch Versetzung, Diensteszutheilung und

Auseinanderhalten der Person und der einzelnen Stelle den gewesenen Inspector auf den gewünschten Posten zu bringen.

So kann andererseits ganz losgelöst von der Frage des Definitivums der Bezirks-Schulinspectoren — das wir, wie auseinandergesetzt, im Hinblicke auf den Inspectorposten verstehen — die Lage der provisorischen Lehrer geregelt werden.

An den deutschen Staatsanstalten (andere Anstalten kennen überhaupt unter „provisorischen Lehrern" nur solche mit unvollständiger Approbation) Österreichs — mit Ausnahme von Galizien und Bukowina, wo „provisorische Lehrer" nicht vorkommen — sind mit Beginn des Schuljahres 1899/1900 31 „provisorische Lehrer" thätig. Es ist zu beachten, dass viele von Inspectoren verlassene Stellen durch Supplenten besetzt sind, andererseits kommt vielleicht ein Fall vor, in welchem eine definitive Stelle durch einen „provisorischen Lehrer" besetzt ist, der als allerjüngster Anfänger ohne Probe- oder ohne Supplentendienstzeit, aber als einziger Bewerber die Stelle in dieser Weise erhielt, was gewiss nicht anders als billig ist, wenn die Stelle nicht nur suppletorisch besetzt bleiben soll, oder wenn nun einmal kein Supplent zu haben ist. Von all diesen sind 2 im Jahre 1895, 3 im Jahre 1896, 1 im Jahre 1897, 8 im Jahre 1898 und 17 im Jahre 1899 ernannt worden.

Von den im Jahre 1899 Ernannten waren nur 3 über 30 Jahre alt (bei der Ernennung), unter diesen 2 Mathematiker, die überhaupt das größte Contingent an „Provisorischen" stellen.[1]) Diese müssen es leider ihrem Fache zuschreiben, und die anderen dürfen in Anbetracht der in unserem Stande nun einmal bestehenden Verhältnisse überhaupt nicht klagen, sondern müssen sich sagen, dass sie gegen eine Unzahl von Standesgenossen in eine jahrelang nicht geahnte günstige Lage gekommen sind.

Dagegen sind die von 1895 bis 1897 Ernannten alle (jetzt noch „provisorisch" Angestellten) über 30 Jahre, zumtheil weit darüber, alt gewesen, die trotz Anrechnung von Supplentenjahren niemals auch nur annähernd jenen gleichkommen können, da den Jüngeren für den Anfall der Quinquennien kaum ein Jahr nach der Prüfung verloren geht. Dabei müssen sich die älteren „provisorischen Lehrer" sagen, dass zugleich mit ihnen und auch nach ihnen und heute immer wieder bedeutend jüngere Supplenten des gleichen Faches direct definitiv geworden sind, anstatt dass diese erst in die Zwischencharge eingerückt und jene „befördert" worden wären.

Es sind jener Unglücklichen aus den Jahren 1895 bis 1897 allerdings nicht mehr viele. Aber auch von denen, welche seither aus der Reihe der Provisorischen vorgerückt sind, werden viele ihr Leben lang den materiellen Nachtheil tragen müssen

[1]) Von jenen 31 provisorischen Lehrern sind: Class. Philol. 8, German. 6, Histor. 4, Mathem. 9, Naturhist. 2, Geom. 2.

und sehen sich in immer wachsendem Maße geschädigt der Mehrzahl der Collegen gegenüber, die gleichzeitig mit ihnen oder sogar viel später die Approbation erlangt haben.

Wenn einmal die provisorische Eigenschaft, die ja jetzt auch noch durch den Gehaltsunterschied genügend abgehoben ist, eine regelmäßige Zwischenstufe sein soll, dann lasse man alle Aspiranten, die man überhaupt befördert, als „provisorische Lehrer" dienen, jedoch nicht über drei Jahre, wenn dem Provisorium Probejahr und mindestens ein Supplentenjahr vorangegangen sind. Die Ernennung zum definitiven Lehrer in einem systemisierten Gehaltsbezuge kann gewiss immer erfolgen, wenn man zwischen Person und der einen Stelle, die sie gerade ausfüllt, auch bei uns unterscheidet. Dabei ist die eventuelle Weiterverwendung an derselben Stelle aus Dienstesrücksichten oder in Anbetracht persönlicher Verhältnisse durchaus nicht ausgeschlossen. Das Provisorium kann dann gewiss mit der vorangegangenen Erprobung im Dienste als vollgiltiges Probetriennium angesehen werden. Es wird dann aber auch eine Ungunst der Verhältnisse nicht auf einer Seite mit voller Wucht einschlagen und auf der anderen beinahe spurlos vorübergehen, und dem einzelnen, der sein Fach nicht nach Aussichten und sonstigen Berechnungen wählt, wird seine Begabung, seine alles übertönende Hinneigung zu dem ihn beherrschenden und von ihm beherrschten Wissenschaftszweige nicht zum Fluche werden, der sein materielles Dasein, mit dem nun einmal das geistige verbunden ist, unaufhörlich drückt.

Über die Anbahnung eines einheitlichen Vorganges bezüglich der Censur der Leistungen der Schüler bei den Wiederholungsprüfungen.

Vortrag, gehalten von Prof. **H. Lanner** am 25. März 1900 im Vereine „Mittelschule in Olmütz".

Durch das vorliegende Thema soll die Anregung zu einer Discussion über eine Frage gegeben werden, welche in Lehrerkreisen einer sehr verschiedenartigen, oft widersprechenden Auffassung begegnet. Eine Klärung des Sachverhaltes dürfte schon aus dem Grunde erwünscht sein, weil nicht wenige von uns mit Abschluss des Schuljahres vor die Alternative gestellt sind, bei der Censur der Leistungen der Schüler bei den Wiederholungsprüfungen entweder mit einem jahrelang geübten Usus zu brechen oder gegen ihre innerste Überzeugung zu handeln. Meiner unmaßgeblichen Ansicht nach genügt schon die Hervorhebung einiger wesentlichen Momente, um die Unhaltbarkeit der derzeit geübten Gepflogenheit in Bezug auf die Feststellung der Zeugnisnoten bei den Wiederholungsprüfungen darzuthun.

Bekanntlich kann nach § 73, 7 des Organisationsentwurfes Schülern, deren Leistungen nur in einem Gegenstande derart ungenügend waren, dass die gehörige Verbesserung des Ungenügenden im Laufe der Ferien im Bereiche der Möglichkeit liegt, eine Wiederholungsprüfung aus diesem einzigen Gegenstande bewilligt werden, in welchem Falle die Classification und die Ausstellung des Zeugnisses bis nach Ablegung der Wiederholungsprüfung einzutreten hat.

Nun ist es allgemein usuell, bei Feststellung der Zeugnisnote des Gegenstandes, in welchem die Prüfung wiederholt wurde, ohne Rücksicht auf den Erfolg der Prüfung über den Calcul „genügend" nicht hinauszugehen.

Dieser Vorgang scheint mir nun weder pädagogisch richtig noch gerecht zu sein. Die Fortgangsnote des Zeugnisses dient uns doch als Maßstab für die Beurtheilung des positiven Wissens des Schülers in dem Gegenstande, für welchen sie ausgeworfen wurde. Bei der Feststellung der Semestralnote lassen wir uns, um dem idealen Standpunkte in der Beurtheilung der Leistungen des Schülers möglichst nahe zu kommen, von dem Grundsatze *calculus non est numerandus, sed ponderandus* leiten, d. h. wir sind bestrebt, durch die Note ohne Rücksicht auf irgend welche Nebenumstände den wissenschaftlichen Standpunkt des Schülers wahrheitsgetreu zu kennzeichnen.

Nichtsdestoweniger bleibt dennoch die Semestralnote der Hauptsache nach immer die Resultierende aus einer Reihe von Einzelleistungen in den verschiedenen Partien des Lehrstoffes.

Hiebei tritt aber doch nicht selten der Fall ein, dass die Componenten stark divergieren, dass der Schüler in einzelnen Partien schwächere, in anderen wieder bessere Leistungen aufweist. Dessenungeachtet kann dabei der Calcul ohneweiters über „genügend" hinausgehen.

Die Wiederholungsprüfung ist hingegen unter allen Umständen eine Prüfung aus dem ganzen Lehrstoffe des letzten Semesters, durch welche der wissenschaftliche Standpunkt des Schülers viel genauer festgestellt werden kann. Entsprechen nun die Leistungen des Schülers bei dieser Prüfung in allen Partien des Lehrstoffes dem Calcul befriedigend oder lobenswert, so erhält der Schüler der derzeitigen Gepflogenheit gemäß doch nur die Note genügend, und damit geben wir, wenn wir durch die Zeugnisnote das positive Wissen des Schülers präcisieren sollen, im Zeugnisse einer bewussten Unwahrheit Ausdruck.

Jeder erfahrene Lehrer wird zugeben, dass die Fälle nicht ausgeschlossen sind, in welchen Schüler gut, mitunter auch sehr gut vorbereitet zur Wiederholungsprüfung kommen. Solche Fälle liegen schon der Natur der Sache nach im Bereiche der Möglichkeit. Nehmen wir z. B. den Fall an, ein Schüler sei durch Kränklichkeit, durch Leichtsinn oder aus was immer für einem anderen Grunde in seinen Leistungen in einem Gegenstande nicht so weit gekommen, um die Semestralnote „genügend" erhalten zu können, und der Gegenstand sei beispielsweise Religion, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte oder Physik, also eine Disciplin mit 40 Unterrichtsstunden — 20 Vortragsstunden im Semester.

Concentriert nun der Schüler während der ganzen Ferien seinen Fleiß auf den einen Gegenstand, wobei noch die Möglichkeit vorhanden ist, dass ihn die Eltern in demselben unterweisen lassen, dann ist nicht nur die Möglichkeit, sondern sogar die Wahrscheinlichkeit vorhanden, dass der Schüler den Stoff am Schlusse der Ferien in vollkommen befriedigender Weise beherrscht.

Ähnliches kann aber auch in anderen als den oberwähnten Gegenständen der Fall sein. Zur Erhärtung meiner Behauptung diene nachstehender Fall:

An einer unserer Mittelschulen gab es einen Schüler, der für die mathematischen Disciplinen eine außerordentliche Begabung zeigte. Bis zur vorletzten Classe galt er als der beste Schüler in dem genannten Fache. In dem letzten Jahrgange vernachlässigte sich derselbe aber derart in der Mathematik — indem er, auf die Sicherheit des Erfolges pochend, seinen Fleiß anderen Gegenständen zuwandte — dass er bei der Maturitätsprüfung aus der Mathematik die Wiederholungsprüfung bekam.

Diese bestand er mit glänzendem Erfolge. Im Maturitätszeugnisse wurde ihm dessenungeachtet nur die Note „genügend" ausgeworfen.

Kennzeichnet diese Note auch das wissenschaftliche Niveau

des Schülers? Ein solcher Schüler kommt beispielsweise an die technische Hochschule und gehört nun ungeachtet seiner nur genügenden Note zu den besten Mathematikern des Jahrganges; oder er will ins praktische Leben, in ein Amt, in welchem mathematische Kenntnisse nothwendig sind, eintreten, dann kann trotz seiner glänzenden Befähigung hiefür die genügende Note ein Hemmschuh für sein Fortkommen sein. Auf diese Weise kann ein derartiger Classificationsmodus sogar zu Irreführungen Anlass geben.

Der derzeitige Usus in der Censur der Leistungen bei den Wiederholungsprüfungen kann aber auch zu ungerechtfertigten Härten führen.

Gesetzt den Fall, ein Lehrer gibt zwei Schülern derselben Classe aus einem gleichen Grunde eine Wiederholungsprüfung. Der eine lernt die ganzen Ferien hindurch außerordentlich fleißig und weist bei der Prüfung sehr gute Leistungen auf, der andere lernt nur gerade so viel, um „durchzurutschen", und sein Prüfungserfolg ist auch danach. Nach dem derzeitigen Classificationsmodus erhalten beide im Zeugnisse die Note genügend.

Ist in diesem Falle der Vorgang pädagogisch richtig und gerecht?

Bevor ich nicht eines besseren belehrt werde, habe ich über die Sachlage folgende Anschauung. So wie eine mathematische Grundwahrheit nicht umgestoßen werden kann, so wie beispielsweise 2×2 vier und nicht fünf sind, so kann das positive Wissen, welches nach genauer Prüfung als ein lobenswertes einmal erkannt worden ist, nur ein lobenswertes und nicht ein bloß genügendes sein. Daran ändern alle Umstände, wie geringerer Fleiß, geringere Aufmerksamkeit in der Schule u. s. w. nichts, denn diese Eigenschaften des Schülers können nur durch besondere Noten im Zeugnisse gekennzeichnet werden.

Andererseits ist es aber auch gesetzlich nirgends festgestellt, dass man bei der Wiederholungsprüfung über den Calcul „genügend" nicht hinausgehen dürfe.

Auch der Ausdruck „infolge wiederholter Prüfung", welcher der Classificationsnote vorangesetzt wird, beirrt mich nicht; es ist damit durchaus nicht gesagt, dass mit diesem Ausdrucke bei günstigem Erfolge der Prüfung nur die Note „genügend" verbunden sein darf. Ich kann ebenso sagen „infolge wiederholter Prüfung befriedigend oder lobenswert". Es soll damit nur gesagt sein, dass die Note erst durch die Wiederholungsprüfung erworben wurde. Sollte aber thatsächlich die Ansicht, welche manche Lehrer theilen, stichhältig sein, dass nämlich der Ausdruck „infolge wiederholter Prüfung" den Calcul „genügend" bedingt, so könnte das Vorwort „infolge" durch die Präposition „nach" oder „bei" ersetzt werden. Es handelt sich ja in dem vorliegenden strittigen Falle nicht um eine formale, sondern um eine principielle Frage. Es gilt lediglich festzu-

stellen, ob wir durch die Zeugnisnote ausschließlich das positive Wissen des Schülers zu kennzeichnen haben. Ist dem so, dann muss eben ein Ausdruck, welcher der Durchführung dieses Grundsatzes im Wege steht, durch einen anderen passenden ersetzt werden.

Bezeichnend für die Sachlage ist der hohe Ministerialerlass vom 5. Mai 1899, wonach es als sachlich unberechtigt und pädagogisch bedenklich bezeichnet werden müsste, den Lehrer zu veranlassen, auf rein mechanische Weise aus den Einzelnoten sein Schlussurtheil über die Leistungen und Kenntnisse der Schüler zu bilden, da es nicht als gleichgiltig anzusehen ist, ob sich die Prüfung über einen größeren oder kleineren, schwierigeren oder leichteren Theil des Lehrstoffes erstreckt, ferner ob die Prüfung am Beginne des Semesters oder gegen den Schluss hin, als eine Art Übersichts- oder Abschlussprüfung vorgenommen wird, bei der früher constatierte Mängel im Wissen eines Schülers sich als behoben ergeben können.

Können nun die Mängel im Wissen am Schlusse des Semesters behoben sein, um wie viel mehr kann dies bei der Wiederholungsprüfung der Fall sein, bei welcher überdies die Leistungen umso höher anzuschlagen sind, weil sie sich über den ganzen Lehrstoff erstrecken!

Wenn ich nun alles zusammenfasse, so ergibt sich hiebei für mich Folgendes:

1. Die Zeugnisnote ist der Maßstab für die geistige Qualität des Schülers. Durch sie wird die Größe des positiven Wissens desselben sichergestellt, und diese kann gerechterweise nicht höher und nicht niedriger taxiert werden, als es der Effectivbestand ergibt.
2. Die Wiederholungsprüfung ist ein Prüfungsact für sich, sie kann nicht als ein Annex zu den Prüfungen der Leistungen des Schülers während des Semesters in dem Gegenstande, in welchem die Prüfung wiederholt wird, betrachtet werden, wobei sich das Schlussurtheil als eine rein mechanische Ermittlung der Durchschnittsnote aus den Semestralleistungen und den Leistungen bei der Wiederholungsprüfung ergäbe; denn sie erstreckt sich über den gesammten Lehrstoff.

Auf Grund dieser Thatsachen und mit Rücksicht auf den Umstand, dass gewiss bei den einzelnen Lehrgegenständen ein sehr erheblicher Unterschied in ihren Verhältnissen zur Wiederholungsprüfung stattfindet, bin ich der Ansicht, dass von dem gegenwärtigen Classificationsmodus abgegangen und den Schülern bei der Wiederholungsprüfung jene Note im Zeugnisse zuerkannt werde, durch welche nach eingehender und strenger Prüfung der wissenschaftliche Stand des Schülers wahrheitsgetreu gekennzeichnet erscheint.

Nachruf an den Gymn. Prof. Dr. Philipp Paulitschke,

gehalten von Prof. Dr. **Wilhelm Jerusalem** im Vereine „Mittelschule" in Wien, am 17. Februar 1900.

Der Aufforderung, im Vereine „Mittelschule" dem jüngst verstorbenen Collegen Paulitschke einen Nachruf zu halten, komme ich gerne nach, obwohl ich seine wissenschaftlichen Leistungen nicht fachmäßig zu würdigen in der Lage bin. Gemeinsames Wirken an derselben Anstalt durch zehn Jahre sowie eine gewisse Ähnlichkeit in den Bestrebungen und der collegiale Verkehr ermöglichen es mir, Ihnen von dem Menschen, dem Lehrer und Forscher ein wenigstens annähernd richtiges Bild zu geben.

Philipp Paulitschke ist in dem Dorfe Čermakovic bei Kromau in Mähren am 24. September 1854 geboren. Als Sohn eines Forstbeamten wurde er früh in Wald und Flur heimisch und bewahrte sich zeitlebens einen lebendigen Sinn für die Natur, der durch die Freude am Weidwerke noch geschärft wurde. Seine Eltern wechselten häufig den Wohnsitz, und so absolvierte er seine Gymnasialstudien in Ungarisch-Hradisch, in Freistadt und in Laibach. Er studierte dann in Graz, später auch in Wien classische Philologie, Geschichte und Geographie und kam 1877 nach Znaim als Gymnasiallehrer. Schon von da aus unternahm er 1880 seine erste Reise nach Afrika, die sich aber nur auf Ägypten erstreckte. Im Jahre 1881 an das Gymnasium in Hernals versetzt, widmete er sich immer intensiver den geographischen Studien und bildete sich zum Afrikaforscher aus.

Zunächst bereitete er sich durch theoretische Studien auf eine Forschungsreise vor. Die Früchte dieser Studien waren zwei noch jetzt geschätzte Arbeiten über die Geschichte der Afrikaforschung. Darauf unternahm er gemeinsam mit Dr. Dominik Kammel Edlen v. Hardegger seine große Forschungsreise durch Nordostafrika in die von den Galla, Somal und Danakil bewohnten Gegenden. Als erster Europäer drang er in die Gallagebiete südlich von Harar vor. Die Ergebnisse dieser Reise veröffentlichte er in mehreren Werken, von denen besonders die über die materielle und geistige Cultur der dortigen Völker für die Wissenschaft von großer Bedeutung sind.

Im Jahre 1882 habilitierte sich Paulitschke an der Wiener Universität für Geographie, las aber, einer Anregung des früheren Unterrichtsministers Baron Conrad folgend, meist über Völkerkunde. Paulitschke hat, wenn er nicht auf Reisen war, jedes

Semester gelesen und fast nie ein Colleg abgesagt. Sein Streben gieng nach einer Professur an der Universität.

Im Jahre 1890 kam er an das Gymnasium im VIII. Bezirke zu Wien, wo ich Gelegenheit hatte, seine Gewissenhaftigkeit in der Erfüllung seiner Pflichten und auch seine liebenswürdige Collegialität und Zuvorkommenheit kennen zu lernen. Er war von außerordentlicher Pünktlichkeit und erfüllte namentlich die Vorschriften der Behörden aufs genaueste. Vom politischen Leben hielt er sich fern, war aber ein warmer Patriot, was wir sowohl bei den Maturitätsprüfungen sahen, als auch wenn er, wie dies in den letzten Jahren zweimal geschah, bei festlichen Anlässen als Redner auftrat.

Sehr gerne nahm Paulitschke an geographischen und anthropologischen Congressen theil und hielt da oft Vorträge in den verschiedensten Sprachen. Er galt allgemein als Autorität auf dem Gebiete der Afrikaforschung und hatte als solche sehr oft Gutachten abzugeben und Auskünfte zu ertheilen. Wie sehr er namentlich im Auslande in Ansehen stand, das zeigten die zahlreichen Orden, die er von auswärtigen Potentaten erhalten hatte. Er war auch Mitglied zahlreicher gelehrter Gesellschaften. Im Jahre 1892 wurde ihm von Sr. Majestät der Titel eines kaiserlichen Rathes verliehen.

Paulitschke gehört unstreitig zu den Gymnasiallehrern, die sich durch ihre wissenschaftlichen Leistungen einen Namen gemacht haben, der weit über die Grenzen des Vaterlandes hinaus bekannt ist.

Schon seit einem Jahre war Paulitschkes Gesundheit erschüttert, der sonst so rüstige und kräftige Mann schien gebrochen. Trotzdem arbeitete er unermüdlich weiter und gönnte sich keine Erholung. Noch zu Beginn des laufenden Schuljahres trat er seinen Dienst an, aber bald zwang ihn die Krankheit, wie wir hören, ein Leberleiden, einen Urlaub zu nehmen. Am 12. October des Vorjahres erlag er der Krankheit, die seinem arbeitsreichen Leben ein Ende machte.

Paulitschke hinterlässt eine Witwe und einen Sohn, der an unserer Anstalt die I. Classe besucht. Wir wollen das Andenken des Mannes in Ehren halten, auf den man mit Recht das Wort des Dichters anwenden kann:

Multis ille bonis flebilis occidit.

Vereinsnachrichten.

A. Sitzungsberichte des Vereines „Mittelschule" in Wien.

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. Dr. Heinrich Ritter v. Höpflingen.)

Vierter Vereinsabend.

(13. Januar 1900.)

Der Obmann eröffnet die Sitzung und begrüßt zunächst den Herrn Vicepräsidenten Sectionschef Dr. Erich Wolf, Herrn Hofrath Dr. Johann Huemer, Herrn Landes-Schulinspector Dr. Ferdinand Maurer, Herrn Univ. Prof. Dr. Gustav Ritter v. Escherich und Herrn Hofrath und Reichsrathsabgeordneten Josef Kareis.

Hierauf erstattet der Obmann die Mittheilung, dass der Verein „Deutsche Mittelschule für Nordmähren" um die Aufnahme in den Verband des gemeinsamen Vereinsorganes angesucht habe, und holt seitens der Versammlung die Gewährung des Ansuchens ein.

Ferner theilt der Obmann das Ableben zweier Mitglieder des Vereines mit und hält mit besonderer Beziehung auf den verstorbenen Herrn Landes-Schulinspector Dr. Josef Krist folgenden Nachruf:

„Ich habe Ihnen, meine Herren, die betrübende Nachricht zu geben, dass im verflossenen Monate dem Vereine zwei Mitglieder entrissen wurden, die demselben durch ihre hohen Verdienste um Wissenschaft und Schule zur besonderen Zierde gereichten; es sind dies der Gymn. Prof. und Privatdocent der Wiener Universität Dr. Philipp Paulitschke, welcher in seinem 45. Lebensjahre zu Wien, und der Landes-Schulinspector Dr. Josef Krist, welcher in Graz im 70. Lebensjahre dahinschied.

„Wie mir mitgetheilt wird, hat sich ein engerer und zugleich berufenerer College des verstorbenen Prof. Dr. Paulitschke bereit erklärt, diesem in unserem Vereine demnächst einen würdigenden Nachruf zu widmen; mir liegt es demnach von dieser Stelle aus ob, dem Andenken des verblichenen Herrn Landes-Schulinspectors Dr. Krist einige Worte zu weihen, und dies umsomehr, als derselbe zu den gründenden Mitgliedern des Vereines gehörte. Ich bitte jedoch, von mir nicht eine eingehende Würdigung seines Lebenslaufes oder seiner auf mehrfachen Gebieten entfalteten hochverdienstlichen Thätigkeit zu erwarten; dies müsste einer geeigneteren Kraft überlassen bleiben, welche entweder selbst auf verwandten Gebieten thätig gewesen oder die der Persönlichkeit des Verblichenen nahegestanden ist; auch ist die Bedeutung des Mannes zu groß, als dass sie in wenigen Worten erschöpft werden könnte.

„Welchen Bildungsgang übrigens der Verstorbene genommen und mit welchen Schwierigkeiten derselbe verbunden gewesen, wie rasch er durch seine wissenschaftlichen Arbeiten die Aufmerksamkeit der hohen Unterrichtsverwaltung auf sich gelenkt und in verhältnismäßig kurzer Zeit auf eine einflussreiche Stelle erhoben worden, welch organisatorisches Talent er auf dem Gebiete des Realschulwesens, der Handels- und Gewerbeschulen entwickelt, welch weite Reisen er zumtheil im Auftrage der hohen Regierung unternommen, um die Fortschritte auf den erwähnten Gebieten zu studieren und die Frucht dieser Studien seinem Vaterlande nutzbar zu machen, alles dieses ist in großen Zügen in seiner Biographie niedergelegt, welche im 3. Hefte des Sammelwerkes ‚Mährens Männer der Gegenwart' im Jahre 1889 erschienen ist.

„Uns ist Landes-Schulinspector Krist zunächst durch seine trefflichen Lehrbücher der Physik bekannt, die sowohl am Gymnasium als auch an der Realschule eine weite Verbreitung gefunden haben; sein von ihm für die unteren Classen der Mittelschulen geschriebenes und gegenwärtig von einem Fachmanne weiter redigiertes Lehrbuch der Physik hatte im Jahre 1888 bereits die 17. Auflage erlebt — gewiss ein sprechender Beweis für die Brauchbarkeit des Buches und die fachliche Tüchtigkeit des Verfassers.

„Seiner wissenschaftlichen Durchbildung auf dem Gebiete der Naturwissenschaften und der Physik hatte er auch die hohe Auszeichnung zu verdanken, dass ihm der Unterricht der kaiserlichen Hoheiten des verewigten Kronprinzen Rudolf und der Erzherzogin Gisela in den realen Fächern anvertraut wurde. Wir können wohl mit Recht annehmen, dass das hohe Interesse, welches Kronprinz Rudolf für die Naturwissenschaften hegte, auf den Einfluss seines Lehrers zurückzuführen ist. Ausdrücklich bezeugt dies übrigens ein huldvolles Schreiben des Kronprinzen vom 11. December 1875 aus Gödöllö an seinen Lehrer, das auch in der ‚Neuen Freien Presse' vom 14. Februar 1889 veröffentlicht wurde, worin es heißt: ‚Unter allen meinen so verschiedenartigen Studien sind mir die Naturwissenschaften ein Ruhepunkt und eine Erholung und werden es mir fürs ganze Leben bleiben; und immer, wenn ich mich mit denselben beschäftigen werde, werde ich Ihrer in dankbarer Erinnerung gedenken. Seien Sie versichert, dass Sie in mir einen dankbaren Schüler und wahren Freund finden werden.'

„Die Verdienste des trefflichen Schulmannes in dieser Richtung wurden denn von Allerhöchster Stelle auch äußerlich gewürdigt und ihm in Anerkennung der beim Unterrichte Sr. kaiserlichen Hoheit des durchlauchtigsten Kronprinzen durch neun Jahre geleisteten vorzüglichen Dienste am 11. December 1875 der Orden der eisernen Krone III. Classe verliehen.

„Leider sah sich der Verblichene bald nachher, und zwar bereits im Jahre 1877, durch ein schweres Nervenleiden gezwungen, in den Ruhestand zurückzutreten. Bei diesem Anlasse neuerlich durch die Kundgebung der Allerhöchsten Zufriedenheit ausgezeichnet, lebte er seitdem zurückgezogen in Graz.

„Seinen letzten Willen hatte Krist seit langem bestellt. Von dem Inhalte seiner letztwilligen Verfügungen durch die Güte des Prof. Dr. Ritter v. Kraus in Kenntnis gesetzt, will ich einige derselben bekanntgeben, da diese ein ehrendes Zeugnis sowohl für seine pietätvolle Gesinnung als auch

für das hohe Interesse ablegen, welches er der Schule bis an sein Lebensende bewahrt hat.

„So bestimmte er, dass die an ihn gerichtete Correspondenz Sr. kaiserlichen Hoheit des verewigten Kronprinzen dem Archive der Stadt Wien einverleibt werde.

„Seinem Geburtsorte Altendorf bei Römerstadt in Mähren, woselbst er noch bei Lebzeiten eine Kaiser Franz Josef-Jubiläumsstiftung errichtet hatte, vermachte er ein Legat von 6000 K zur Bekleidung und Speisung armer Kinder, dem dortigen Gemeindearmenfonds ein Legat von 1000 K und ein solches in gleicher Höhe der Kaiser Franz Josef-Jubiläumsstiftung der Landesrealschule in Römerstadt.

„Den Rest seines Vermögens von etwa 60.000 K hinterließ er dem deutschen Schulvereine mit der Bestimmung, dass von dieser Summe ein Schulhaus in seinem Geburtsorte Altendorf für die dortige deutsche Volksschule errichtet werde. Wie besorgt er aber war, dass nicht bloß der Verstand, sondern auch das Herz und Gemüth und die Liebe zum Volksthume und Vaterlande bei der heranwachsenden Jugend gepflegt würden, dafür sprechen laut folgende Worte aus seinem letzten Willen: ‚Noch spreche ich den Wunsch aus, es möge in der Altendorfer Schule das Schuljahr stets mit einer gewissen Feierlichkeit geschlossen werden, indem die Schüler nach dem Gottesdienste in einem einfach, aber würdig geschmückten Classenzimmer versammelt und von einem der Lehrer angesprochen werden. In dieser Ansprache wäre unter anderem auf die Bedeutung einer guten Volksschule für jede Gemeinde hinzuweisen, der Begründer und Förderer der österreichischen Volksschule sowie der Wohlthäter der Altendorfer Schule zu gedenken und den austretenden Schülern das Bestreben ans Herz zu legen, sich in jeder Beziehung zu tüchtigen Menschen weiterzubilden und dem Vaterlande wie seinem Volksthume stets treu zu dienen. Vertreter der Ortsgeistlichkeit, der Gemeinde, des Ortsschulrathes sowie der Eltern der Schüler werden der an sie ergangenen Einladung zu dieser Feier gern Folge leisten.‘

„Noch eines weiteren schönen Zuges des Testators wäre zu gedenken.

„In dankbarer Erinnerung daran, dass ihn, einen armen Schullehrerssohn, der Cooperator seines Geburtsortes Joh. Rückmann in selbstloser und uneigennütziger Weise dereinst soweit unterrichtet und vorgebildet hatte, dass er im Jahre 1849 die Aufnahmsprüfung in die V. Classe des Olmützer Gymnasiums ablegen konnte, trägt er in seinem Testamente der Geburtsgemeinde auf, das Grab seines ehemaligen Lehrers Johann Rückmann in besondere Obhut zu nehmen.

„Mit welch heiterer Fassung er selbst dem Tode entgegensah, entnehmen wir aus dem freundlichen Abschiedsgruße, den er allen seinen Freunden und Bekannten und so auch unserem Vereine entboten. Die Worte des Abschiedsgrußes, der sich wohl in den Händen vieler der hier Anwesenden befindet, lauten: ‚Bei meinem Scheiden aus dem Leben fühle ich mich vom Herzen gedrängt, allen Verwandten, Freunden und Bekannten Lebewohl zu sagen, für die mir erwiesene Freundlichkeit und Theilnahme aufrichtig zu danken und mich zu weiterem freundlichen Gedenken zu empfehlen. Dr. Josef Krist m. p., k. k. Landes-Schulinspector.‘

„Er hat wohl keine Fehlbitte gethan; ich glaube, dass ihm nicht bloß ein freundliches und dankbares Angedenken unserseits bewahrt bleiben wird, sondern dass er sich selbst einen Ehrenplatz in der Geschichte österreichischer Schulmänner gesichert hat.

„Zum Zeichen, dass wir sein Andenken wie das des verblichenen Prof. Dr. Paulitschke hochhalten wollen, bitte ich die verehrten Anwesenden, sich von ihren Sitzen zu erheben."

Während der letzten Worte des Sprechers hatte sich bereits die Versammlung erhoben.

Sodann erhält Prof. Guido Ritter v. Alth das Wort zur Besprechung der

neuen Lehrpläne für Mathematik und Physik am Obergymnasium

und erstattet zunächst mit Rücksicht auf die sich daran schließende Discussion das Referat über den Lehrplan für die Mathematik:

„Im Kreise der Vereinsmitglieder wurde der Wunsch geäußert, den neuen Lehrplan für Mathematik und Physik am Obergymnasium, welcher laut Erlass des hohen k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 8. Juni 1899 mit diesem Schuljahre in Wirksamkeit trat, einer Besprechung zu unterziehen. Einer Anregung des Ausschusses folgend, habe ich mich bereit erklärt, das Referat darüber auszuarbeiten.

„Ich werde mich als Referent nur auf das Wesentlichste beschränken, damit noch heute genügend Zeit zu einer möglichst eingehenden und ersprießlichen Discussion erübrigt. Es fällt mir dies umso leichter, als der nun in Gebrauch stehende Lehrplan ja doch nur eine den neuen wissenschaftlichen Errungenschaften und praktischen Lehrerfahrungen angepasste Ausgabe des früheren Lehrplanes vorstellt. Es wird dies auch ausdrücklich in den Vorbemerkungen zu dem betreffenden Ministerialerlasse hervorgehoben. Thatsächlich haben sich in den letzten Jahren in Fachjournalen und Programmaufsätzen mehrfach Stimmen für eine Neuausgabe des Lehrplanes erhoben, da besonders die mächtigen Fortschritte der Physik sowohl in rein wissenschaftlicher Beziehung als auch in der Technik des Experimentes mit unwiderstehlicher Gewalt Berücksichtigung im Elementarunterrichte forderten. Dazu kam noch die Umgestaltung des realistischen Unterrichtes am Untergymnasium sowie die kürzlich erfolgte Reform des Unterrichtes an den Realschulen, welche wohl nur den letzten Anstoß zur Revision des seit dem Jahre 1884 in Geltung gewesenen Lehrplanes für den realistischen Unterricht am Obergymnasium gab. Es muss uns mit Befriedigung erfüllen, dass bei dieser Gelegenheit die Stimmen, welche aus unseren Kreisen erschollen, nicht ungehört verhallten, sondern von Seite der hohen Unterrichtsverwaltung beachtet wurden.

„Ein endgiltiges Urtheil über das uns überantwortete Elaborat wird sich allerdings erst fällen lassen, wenn die dazu gehörigen Instructionen erflossen sein werden. Aber wenn auch der vorliegende Lehrplan nur in allgemeinen Umrissen erkennen lässt, wie sich die Unterrichtsverwaltung die Neugestaltung des Unterrichtes in den beiden Disciplinen denkt, so dürfte es sich dennoch empfehlen, auf manche Einzelheiten schon jetzt näher einzugehen, da ja möglicherweise manche Anregung von unserer Seite noch auf die Abfassung der Instructionen nützlich einwirken kann.

„Um gleich den ersten Eindruck, welchen die Durchsicht des neuen Lehrplanes auf mich machte, hervorzuheben, so muss ich gestehen, dass derselbe insofern ein angenehmer war, als ich dadurch mein Gewissen für so manche Versündigung am alten Lehrplane losgesprochen fühlte. Ich bin überzeugt, dass sich auch nicht wenigen meiner Fachcollegen bei der ersten Lectüre des Lehrplanes das stille Geständnis auf die Lippen gedrängt haben dürfte: ‚So habe ich es ja ohnedies schon einige Zeit hindurch gemacht.'

„Allerdings dürfte sich auch mancher die Frage vorgelegt haben, ob es denn zweckmäßig war, gerade beim physikalischen Lehrstoffe Abstriche auf Kosten der Wissenschaftlichkeit und allgemeinen Bildung zu machen, ob nicht vielleicht das Hinzufügen einer vierten Physikstunde in einer der Oberclassen etwa auf Kosten eines der Sprachfächer dem Zeitgeiste besser entsprochen hätte. Denn trotz der Abstriche werden so wichtige Capitel wie die Chemie, Meteorologie und Astronomie auch jetzt nur in sehr dürftiger Weise behandelt werden können. Ich glaube, dass der hohe Bildungswert, welcher der Physik und den physikalischen Versuchen innewohnt, im Laufe der Zeit einer größeren Berücksichtigung im höheren Unterrichte wird gewürdigt werden.

„Ich gehe nun zur näheren Besprechung des neuen Lehrplanes für Mathematik über.

„Das allgemeine Lehrziel ist in beiden Lehrplänen dasselbe geblieben, früher hieß es: ‚Gründliche Kenntnis und sichere Durchübung der elementaren Mathematik', jetzt heißt es: ‚Gründliche Kenntnis und Durchübung der elementaren Mathematik.' Auch der Lehrstoff der V. Classe bezüglich der Arithmetik ist fast gleichlautend wie früher angegeben, bloß der Passus ‚von den Zahlensystemen überhaupt und vom dekadischen insbesondere' ist ganz ausgefallen. Der Grund hiefür ist mir nicht recht klar geworden. Bei einer wissenschaftlichen Begründung der Elementarmathematik kann man wohl kaum darauf verzichten, das dekadische Zahlensystem zu besprechen, einige Bemerkungen darüber (besonders historischer Natur) und über andere Systeme zu machen, wenn ich auch zugeben will, dass langwierige Rechnungen in Zahlen eines anderen Systemes vermieden werden sollen. Ich mache hier darauf aufmerksam, dass sich in den alten Instructionen folgende Stelle vorfindet: ‚Um die Gründe für das Rechnen mit besonderen Zahlen in ihrer Allgemeinheit zum klaren Bewusstsein zu bringen, empfiehlt sich auf dieser Stufe die Transformation der Zahlen aus einem Zahlensystem in ein anderes und die Durchführung der verschiedenen Operationen in nicht dekadischen Zahlensystemen.'

„Soviel, als jetzt z. B. in Močniks Lehrbuch darüber steht, kann man immerhin vorbringen und bietet damit eine ganz gesunde Rechen- und und Denkübung. Meiner Ansicht nach hätte der Passus ruhig bleiben können, wenn man in den Instructionen vor Übertreibungen gewarnt hätte. Im übrigen ist keine Änderung zu verzeichnen und, wie ich glaube, auch keine wünschenswert gewesen.

„Hingegen ist in der Angabe des Lehrstoffes der Geometrie in dieser Classe eine recht willkommene Neuerung eingetreten. Während es früher kurz hieß: ‚Planimetrie in wissenschaftlicher Begründung', ist jetzt eine ausführliche Inhaltsangabe eingetreten.

„Ich halte die detaillierte Angabe des Lehrstoffes wegen der Gleichartigkeit des Vorganges an verschiedenen Anstalten, dann zur Orientierung für die Privatisten und dem Schulbetriebe fernerstehende Personen für sehr zweckmäßig. Das war früher entschieden ein Mangel, umsomehr als sich nicht einmal aus den früheren Instructionen der durchzunehmende Stoff entnehmen ließ, da sich dort nur ganz allgemeine Bemerkungen didaktischer Natur vorfanden und im übrigen auf das Lehrbuch verwiesen wurde. Auch halte ich die Stoffangabe selbst im neuen Lehrplane für ganz entsprechend, es ist die nöthige Allgemeinheit bewahrt und dem Lehrer genügend Freiheit in der Durchführung gelassen.

„In der VI. Classe ist der Lehrstoff in der Arithmetik bis auf wenige unerhebliche Änderungen derselbe geblieben. Dass der Begriff der irrationalen Zahlen und die imaginäre Einheit besonders angeführt erscheinen, mag wohl wegen der besonderen Wichtigkeit dieser Capitel geschehen sein. Allerdings halte ich es für nothwendig, dass man nicht nur die imaginäre Einheit allein behandelt, sondern auch auf die complexen Zahlen und die Rechenoperationen mit diesen eingeht. Ebenso wäre die Frage zu bedenken, ob man auch auf die geometrische Darstellung der complexen Zahlen in der Ebene eingehen soll. Da die Sache nicht viel Zeit beansprucht und doch für das weitere Studium in der Mathematik von fundamentaler Bedeutung ist, würde ich dafürhalten, hier keine zu weitgehende Beschränkung eintreten zu lassen und die Entscheidung dem Lehrer zu überlassen. Es ist also in dieser Hinsicht eine Bemerkung in den Instructionen wohl zu wünschen.

„Bei den Gleichungen des zweiten Grades mit einer Unbekannten ist der Zusatz, welcher ihre Anwendung auf die Geometrie fordert, wohl als überflüssig ausgeblieben, da man ohnehin bei Gelegenheit der Behandlung von Textgleichungen sowie in der Geometrie selbst auf solche Aufgaben stößt. Sonst ist alles beim alten geblieben.

„Dagegen ist der Lehrstoff in der Geometrie für diese Classe einer recht vortheilhaften Umänderung unterzogen worden. Zunächst ist auch hier wie in V. die Trennung in Semester entfallen. Man ist ja ohnehin mit der Stereometrie in der VI. Classe im ersten Semester nur in gewaltsamer Weise oder gar nicht fertig geworden und hat noch oft das halbe zweite Semester damit zu thun gehabt. Man war dann genöthigt, die Trigonometrie in Eilmärschen zu durchlaufen, um dann athemlos bei der Schlussconferenz berichten zu können, man habe den Lehrstoff absolviert. Das ist jetzt viel gemüthlicher geworden, indem die Lehre über die trigonometrische Auflösung des schiefwinkeligen Dreieckes in die VII. Classe verlegt wurde. Diese Änderung wird wohl bei allen Fachgenossen Beifall gefunden haben, indem dadurch mit einem unhaltbaren Zustande aufgeräumt wurde.

„Der Lehrstoff ist auch hier wie in der V. detailliert angegeben und fast alles dasjenige genannt, was man in VI. durchzunehmen gewohnt war. Ich vermisse nur die Anführung des Euler'schen Lehrsatzes. Man könnte zwar denselben gezwungenerweise in dem Capitel ‚Eintheilung und Grundeigenschaften der Körper' unterbringen, aber ich glaube nicht, dass das so gemeint ist, da ja die Euler'sche Beziehung keine Grundeigenschaft der Körper, sondern bloß eine allgemeine Eigenschaft der Polyeder ist.

Oder sollte gar der Euler'sche Lehrsatz beim stereometrischen Unterrichte auf dieser Stufe entfallen? Ich würde das bedauern und hoffe, in den Instructionen nähere Aufklärungen darüber zu finden.

„Bezüglich der Textierung ist mir der Ausdruck ‚einfach begrenzter Theil der Kugel' aufgefallen, da ich mir darunter nichts Rechtes vorstellen kann. Höchstwahrscheinlich ist darunter der Kugelabschnitt, Ausschnitt und die Kugelschichte gemeint. Es drängt sich aber die Frage auf, ob die Kugelschichte ein einfach, zweifach oder dreifach begrenzter Theil der Kugel ist. Doch will ich das nur nebenbei bemerkt haben.

„Wir kommen nun zur VII. Classe. Hier finden sich einige Abänderungen und Einschränkungen vor, die meiner Ansicht nach ganz am Platze sind. Die Voranstellung der auf quadratische reducierbaren Gleichungen vor die quadratischen Gleichungen mit zwei Unbekannten ist ganz in Ordnung, und es wird auch wohl meistens so vorgegangen. Dass ferner jetzt ausdrücklich erwähnt ist, sich bei den Gleichungen mit zwei Unbekannten auf einfache Formen derselben zu beschränken, kommt mir wie ein Wink mit dem Zaunpfahl vor, da dieses Capitel thatsächlich etwas Verführerisches an sich hat. ‚*L'appetit vient en mangeant,*' könnte man da sagen.

„Hierauf sollen jetzt die unbestimmten Gleichungen vom ersten Grade folgen, während früher die Progressionen vorangestellt waren. Ich muss sagen, dass mir die frühere Reihenfolge sympathischer erscheint, schon der Abwechslung halber. Allerdings kann es jetzt schon ziemlich gleichgiltig sein, ob man einige Wochen früher oder später mit den Progressionen beginnt. Nach meinem Geschmacke jedoch hätte das Wichtigste über die Progressionen schon in den Lehrstoff der VI. Classe gehört, indem dort die quadratischen Gleichungen etwas gekürzt und dafür in der VII. Classe ausgedehnter hätten behandelt werden können. Die Progressionen bilden bezüglich ihrer praktischen Verwertung im mathematischen und physikalischen Unterrichte ein so wichtiges und fruchtbares Capitel, dass es mich immer schmerzt, denselben erst am Schlusse des mathematischen Unterrichtes zu begegnen. Bisher hat mich allerdings ein in den früheren Instructionen enthaltener Passus getröstet, der es dem Lehrer freistellt, die Progressionen auch in einer vorhergehenden Classe vorzunehmen. Möge derselbe wenigstens seiner Tendenz nach erhalten bleiben.

„Die Kettenbrüche sind im neuen Lehrplane nicht erwähnt, ich glaube mit Absicht und aus guten Gründen. Durch Auslassung der Kettenbrüche ist eine wesentliche Erleichterung im ohnehin schwierigen Lehrpensum dieser Classe geschaffen und dennoch der mathematischen Ausbildung wenig Abbruch geschehen. Man kann die gewonnene Zeit nutzbringender anderen wichtigeren Capiteln, etwa der Combinationslehre, zuwenden, die leider bis nun oft nur recht stiefmütterlich behandelt werden konnte. Ich werde also den Kettenbrüchen keine Thräne nachweinen, ich hielt sie seit jeher für ein todtes Capitel, da die Septimaner nur sehr schwer dafür zu erwärmen waren.

„Der Lehrstoff der Geometrie in dieser Classe ist durch die Übertragung der trigonometrischen Auflösung des schiefwinkeligen Dreieckes in diese Classe vermehrt worden. Wenn man bedenkt, dass man bisher ohnedies gezwungen war, eine gründliche Wiederholung der Trigonometrie

nach den Ferien vorzunehmen, so wird das nicht als besondere Mehrbelastung fühlbar sein, eventuell kann man ja in der analytischen Geometrie sich einige Einschränkungen ohne besonderen Schaden gestatten. Auch hier ist der Lehrstoff ausführlicher angegeben, als es früher der Fall war, jedoch immer noch so viel Spielraum gelassen, dass der Lehrer sich den speciellen Verhältnissen in seinen Anforderungen anpassen kann.

„Das Lehrpensum der VIII. Classe ist in beiden Lehrplänen in der gleichen Weise vorgezeichnet, wenn auch ein Unterschied in der Textierung eingetreten ist. Ich glaube jedoch nicht, dass damit eine besondere Absicht verbunden ist. Bei dieser Gelegenheit kann ich wohl auch den Wunsch aussprechen, dass an den Instructionen für diese Classe alles beim alten bleibt und insbesondere die maßvolle die Maturitätsprüfung betreffende Stelle ins Gedächtnis zurückgerufen wird.

„Wir kommen nun zu derjenigen Stelle im Lehrplane, welche die schriftlichen Arbeiten betrifft. Sie lautet: ‚In allen Classen drei Schulaufgaben in jedem Semester, außerdem kleine Übungsaufgaben, die von Stunde zu Stunde zur häuslichen Bearbeitung gegeben werden sollen. Sollte die nächste Lehrstunde schon auf den folgenden Tag fallen, so haben diese Übungsaufgaben namentlich dann zu entfallen, wenn nicht ein freier Nachmittag dazwischen fällt.‘ Bisher war es üblich, in jeder Conferenzperiode eine Schularbeit zu geben, also vier im Semester, jetzt sind nur drei vorgeschrieben. Ich glaube nicht, dass unsere Schüler darüber ungehalten sein werden, die Lehrer auch nicht. Eine andere Frage ist jedoch die, ob diese Reduction im Interesse des Unterrichtes liegt.

„Die Schularbeiten haben offenbar nur den Zweck, zeitweise dem Schüler Gelegenheit zu geben, zu zeigen, was er, ganz auf eigene Füße gestellt, zu leisten imstande ist, und so dem Lehrer ein Gesammtbild der Leistungen der Classe zu geben. Man muss gestehen, dass diese Gesammtbilder nicht immer entzückend ausfallen, dass sie mit den Erfahrungen im mündlichen Unterrichte oft in directem Gegensatze stehen, ja, dass dies auch oft geschieht, wenn der Lehrer der Meinung ist, die Schularbeit müsse gewiss glänzend ausfallen. Was ist schuld daran? Ich glaube, der Sitz des Übels liegt darin, dass die Schularbeit zu einer Haupt- und Staatsaction gemacht wird, welche oft über Wohl und Wehe des einzelnen entscheidet. Wir wissen ja, dass nirgends volle Seelenruhe so nothwendig ist als beim Rechnen. Nun wird aber der Schüler oft planmäßig die letzten Tage vor der Schularbeit in einen Zustand gehetzt, der ein ruhiges, überlegtes Arbeiten unmöglich macht. Wenn schon nicht der Lehrer den Tag der Schularbeit als *dies irae* bezeichnet, so thun oft die Eltern und Hauslehrer das Ihrige, um das Kind in den Zustand geistiger Überspannung zu versetzen; ja oft thut es der Schüler selber durch übermäßige, sogenannte Präparation zur Schularbeit. Gefördert wird dieses Präparieren wesentlich durch den Arbeitskalender, da sind alle diese Schreckenstage im Classenzimmer ausgesteckt für das ganze Jahr, der Knabe notiert sie aufs genaueste in seinem Lehrplane und richtet sein Studium danach ein, dasselbe gradweise bis zur Schularbeit steigernd. Man muss das nur kennen lernen. Die beste Gelegenheit dazu bietet der Privatunterricht, wobei man die jungen Herren so ganz ohne Maske vor sich sieht. Wie soll man diesem jedenfalls ungesunden Zustande steuern? Ich möchte da folgendes

Mittel in Vorschlag bringen: Verschweigen wir den Tag der Schularbeit. Wir geben wie gewöhnlich eine Hausübung für die nächste Stunde, kommen dann in die Classe und dictieren Aufgaben, die sich nur ganz geringfügig von der Hausübung unterscheiden. Wenn die Schularbeit keinen anderen Zweck als den vorgenannten erreichen soll, dann ist auch so alles geschehen, besonders wenn wir dafür sorgen, die ganze Affaire recht harmlos zu gestalten. Dass es dabei nicht ganz ohne Herzklopfen zugehen wird, will ich zugeben, aber das planmäßige Großziehen der Aufregung ist vermieden, der Schüler wird sich gewöhnen, gleichmäßig mitzuarbeiten, um keinen Überraschungen ausgesetzt zu sein, seine Erfolge werden sich damit heben und die gewünschte Seelenruhe wird sich von selbst einstellen. Dass der Arbeitskalender in Consequenz meiner Ausführungen aus den Classen verschwinden müsste und höchstens in den Acten der Direction verborgen sein könnte, ist ein Umstand, der vielleicht die Stimmung für meine Ansicht nicht günstig beinflussen dürfte, ändert aber nichts an meiner Überzeugung, da es auch dann noch immer Mittel gäbe, den Intentionen nachzukommen, welchen die Einrichtung des Arbeitskalenders entsprechen soll.

„Wenn also die Verringerung der Anzahl der mathematischen Schularbeiten nur den Zweck haben sollte, die Erfolge dieser Arbeiten besser zu gestalten, so dürfte damit, wie ich befürchte, nicht viel erreicht sein. Der Lehrer muss in der Absolvierung des Lehrpensums weiterschreiten, ob jetzt nach vier oder sechs Wochen die Schularbeiten stattfinden; selbstverständlich wird nach sechs Wochen der verarbeitete Übungsstoff nur noch umfangreicher sein. Anders liegt jedoch die Frage, ob Schularbeiten in der Mathematik in Intervallen von ungefähr vier bis fünf Wochen nothwendig sind, oder ob man auch größere Intervalle eintreten lassen kann. Da man in den drei oberen Classen Geometrie und Arithmetik abwechselnd vornimmt, so entfallen auf ein Intervall von vier Wochen im günstigsten Falle sechs Arithmetikstunden und sechs Geometriestunden. Dass es nach einer so geringen Stundenzahl nicht unbedingt erforderlich ist, sich wieder ein Gesammtbild der Classenleistung zu verschaffen, liegt auf der Hand. Im Semester stehen in der VI. und VII. etwa 54 Stunden für Mathematik zur Verfügung, so dass nach der jetzigen Vorschrift nach etwa 18 Lehrstunden, also 9 Arithmetik- und 9 Geometriestunden, die Schularbeit fallen würde. Ich halte das für ganz angemessen und vollständig hinreichend. Auch lässt sich nicht leugnen, dass da eine entschieden abgerundetere Gesammtleistung der Classe wird erreicht werden können. Insofern halte ich die neue Vorschrift für entschieden vortheilhaft. Insbesondere in der VIII. Classe mit ihrem bloß zweistündigen mathematischen Unterrichte waren die Compositionsintervalle entschieden zu kurz. Hoffentlich bewährt sich also auch diese Neuerung, so dass die Arbeit nach dem neuen Lehrplane erfreuliche Resultate zutage zu fördern verspricht."

Nach dem mit lebhaftem Beifalle aufgenommenen Referate wird die Discussion eröffnet; zu dieser ergreift zunächst Landes-Schulinspector Dr. Ferdinand Maurer das Wort:

„Es ist eine bekannte Thatsache, dass seit den Siebziger-Jahren sowohl in den Tagesblättern als auch in öffentlichen Versammlungen, ja, wenn ich mich richtig erinnere, auch im Abgeordnetenhause wiederholt

Klagen erhoben wurden über die Überbürdung der Gymnasisten mit Lehrstoff. Diese Klagen erstreckten sich auf sämmtliche Gymnasialgegenstände, zum nicht geringen Theile aber und hauptsächlich auf die realistischen Gegenstände und unter diesen wieder in erster Linie auf den Unterricht in der Mathematik und Physik. Es würde jedenfalls zu weit führen, wenn ich heute die Frage erörtern wollte, ob diese Klagen in der Allgemeinheit, in der sie vorgebracht worden sind thatsächlich berechtigt waren, eines aber glaube ich mit Rücksicht auf die Ausführungen des sehr geehrten Herrn Referenten, mit welchen ich ja im großen und ganzen vollständig einverstanden bin, doch erwähnen zu müssen: es ist das die Frage der mathematischen und physikalischen Lehrbücher. Die Lehrbücher für Mathematik und Physik, welche in den Achtziger-Jahren erschienen sind und gegenwärtig zum großen Theile noch an den österreichischen Gymnasien in Verwendung stehen, enthalten eine solche Fülle von Lehrstoff, dass selbst der beste Lehrer nicht imstande ist, denselben in seiner Gesammtheit mit seinen Schülern in der Schule gründlich zu verarbeiten. Wenn nicht an allen Anstalten bisher Überbürdung eingetreten ist, jene Überbürdung, über die im Publicum so oft Klage geführt wurde, so liegt der Grund darin, dass die älteren, im Unterrichte erfahrenen Lehrer in der richtigen Erkenntnis dessen, was in der Mittelschule, speciell im Gymnasium, in der Mathematik und noch mehr in Physik geleistet werden muss und geleistet werden kann, aus freien Stücken eine Sichtung des Lehrstoffes vorgenommen haben, dass sie das Wesentliche und Nothwendige, das Grundlegende schieden von demjenigen, was minder wichtig oder bloß nützlich ist, und im Unterrichte auf das erstere hauptsächlich und in erster Linie ihre volle Aufmerksamkeit lenkten. Allein nicht an allen Anstalten, nicht zu jeder Zeit liegt und lag der Unterricht in den realistischen Gegenständen in so glücklichen, bewährten Händen. Es mochten ja vereinzelte Fälle — vielleicht mehr, als uns bekannt sind — vorgekommen sein, dass einzelne Lehrer mit zu großer Ängstlichkeit an das eingeführte von der Unterrichtsverwaltung approbierte Lehrbuch im Unterrichte sich halten zu müssen glaubten, dass sie sich nicht getrauten, von dem vorgezeichneten Lehrstoffe, weil er im approbierten Lehrbuche enthalten war, abzuweichen, oder etwas auszulassen, aus dem Grunde, weil es in dem Lehrbuche enthalten war: und so mochte es kommen, dass viele Lehrer eben deswegen, weil sie sich an das allzu umfangreiche Lehrbuch anklammerten, in ihrem Unterrichte nicht alles leisteten, was sie hätten leisten sollen, und vieles der häuslichen Thätigkeit der Schüler überließen, was eigentlich die Schule zu leisten verpflichtet gewesen wäre, und so wurde der Überbürdung der Schüler, die wir wohl in ihrer Allgemeinheit bestreiten, aber doch in einzelnen Fällen nicht in Abrede zu stellen imstande sind, Thür und Angel geöffnet.

„So steht also nach meiner Anschauung die beklagte Überbürdung der Schüler in einem zwar nicht unumgänglich nothwendigen, aber doch in einem gewissen Zusammenhange mit der Bücherfrage, und insofern als die Verfasser der Lehrbücher doch wieder den Lehrplan und die dazu gehörigen Instructionen bei der Abfassung ihrer Bücher zurathe zu ziehen und zu berücksichtigen haben, steht die Überbürdung sammt der Bücherfrage auch im Zusammenhange mit der Beschaffenheit des Lehrplanes und

mit den Instructionen, die dazu herausgegeben werden. Je größer der vorgeschriebene Stoff ist, desto umfangreicher wird das Lehrbuch sein, welches für diesen Gegenstand bestimmt ist, und desto mehr wird die Gefahr einer Überbürdung vorhanden sein. Der Lehrplan und noch mehr die dazu geschriebenen Instructionen sind daher für die Verhinderung einer Überbürdung von größter Wichtigkeit.

„Wir alle sind gewiss aufrichtig bestrebt, jede Überbürdung von den Schülern fernzuhalten, weil eine Überbürdung der Schüler mit häuslicher Arbeit nicht das erreicht, was wir erreichen wollen, nämlich Hebung der geistigen Befähigung, sondern im Gegentheile, ein überbürdeter Schüler verdummt. Ich begrüße daher den gegenwärtig uns vorliegenden Lehrplan, und zwar aus dem Grunde, weil derselbe ohne Herabsetzung des Lehrzieles dort eine Beschränkung eintreten ließ, wo eine solche thatsächlich möglich war. Ich sage Ihnen, meine Herren, nichts Neues, wenn ich den Satz ausspreche: ‚Nicht das Quantum des Stoffes ist es, was die Erreichung des Lehrzieles sichert, sondern das Quale, die Art und Weise, wie der Lehrstoff von dem Lehrer in gemeinsamer Weise mit den Schülern verarbeitet wird.' . . . . Nun hat der Herr Referent allerlei Wünsche vorgebracht, welche in die Instructionen aufgenommen werden sollten. Ich bin von meinem Standpunkte aus nicht für eine Erweiterung des Lehrstoffes, sondern für eine Beschränkung aus dem Grunde, welchen ich schon angeführt habe.

„Dass über die Zahlensysteme (V. Classe) nichts gesagt wird, hat wohl seinen Grund darin, dass man dem Rechnen in verschiedenen Zahlensystemen keine große Bedeutung beilegen will. Es unterliegt aber keinem Anstande, dass der Lehrer die allgemeine Form einer dekadischen Zahl erkläre, um etwa die Theilbarkeit begreiflich zu machen, oder selbst solche Zahlen in andere Systeme verwandle, wenngleich nicht recht einzusehen ist, welchen besonderen Nutzen die Schüler aus der Verwandlung dekadischer Zahlen in andere Systeme oder gar aus dem Rechnen mit Zahlen anderer Systeme ziehen sollen. Es kann nicht Aufgabe des Gymnasiallehrers sein, Mathematiker und Physiker heranzuziehen; nur gescheite Leute sollen herangebildet werden. Daher kann alles Subtile, alles, was nur geringen Wert für die allgemeine Bildung hat, wegbleiben. Ich muss daher wenigstens gegen das Rechnen mit Zahlen in anderen Zahlensystemen — als dem dekadischen — mit aller Entschiedenheit Stellung nehmen.

„Es ist selbstverständlich, dass man sich in der VI. Classe nicht begnügen darf mit dem Zeichen für die imaginäre Einheit, sondern Operationen mit imaginären und complexen Zahlen durchführen muss. Dagegen soll die geometrische Darstellung complexer Zahlen aus dem Mittelschulunterrichte weggelassen werden. Die arithmetischen Progressionen nehme man hinter den unbestimmten Gleichungen, weil sich die Wurzeln einer unbestimmten Gleichung ausgewertet als arithmetische Progressionen darstellen. So ergibt sich ein guter Übergang zu den Progressionen. Diese wären eher noch in der V. als in der VI. Classe am Platze; aber in beiden Classen ist der Lehrstoff schon zu umfangreich.

„Was die schriftlichen Aufgaben betrifft, so muss ich auch zugeben, dass der Tag, an welchem die Schularbeit gegeben wird, gewöhnlich ein Tag hoher Aufregung in den Familien zu sein pflegt. Ich bin zwar nicht

in der Lage, aus eigener Erfahrung etwas davon erzählen zu können, es ist mir aber von ganz vertrauenswürdiger Seite mitgetheilt worden: ‚Wir fürchten schon den Tag, wann eine mathematische Schularbeit gegeben wird.‘ Nun, ich glaube, diese Aufregung könnte auf ein Minimum reduciert werden, nicht durch eine Verheimlichung des Tages, sondern vielleicht dadurch, dass man die Aufgaben, so macht und so gestaltet, dass die Schüler mit einer gewissen Zuversicht in die Schule gehen. Nicht, dass eine schriftliche Arbeit sein wird, ist es, was den Schüler beunruhigt, sondern der fragliche Erfolg und das Bewusstsein, dass hievon seine Classification abhängt, möglicherweise das Schuljahr — das verursacht die Aufregung. Wenn daher die Aufgaben, die von Stunde zu Stunde zur Bearbeitung gegeben werden, so gewählt werden, dass die Schüler in jeder Aufgabe etwas lernen, wenn der Lehrer dann ähnliche Aufgaben als Schularbeiten bestimmt, dann wird ein Doppeltes erreicht: erstens werden die Schüler die Übungsaufgaben selbst machen, und zweitens wird dann auch die Aufregung oder Ängstlichkeit, mit der sie dem Tage der schriftlichen Arbeit entgegensehen, schwinden. Wenn vier Schularbeiten im Semester gegeben werden, so fallen die einzelnen zu nahe aneinander, und es ist unmöglich, die Schüler in entsprechender Weise auf dieselben vorzubereiten. Ich glaube daher, dass drei Schularbeiten im Semester vollkommen ausreichen."

Prof. Neumann erklärt die geometrische Darstellung der complexen Zahlen in der VI. Classe für zwecklos, weil selbe vor der analytischen Geometrie unverstanden bliebe. Erst zu einer späteren Zeit könnte der Schüler die geometrische Darstellung verstehen und aus ihr Nutzen ziehen; aber dann sei weder in der VII. noch in der VIII. Classe hiezu die Zeit vorhanden.

Univ. Prof. Dr. G. Ritter v. Escherich dankt dem Obmanne für die Einladung und spricht den Wunsch aus, dass Universität und Mittelschule einander nähertreten mögen. Das Gymnasium solle mehr eine formale als eine sachliche und fachliche Bildung anstreben und die Schüler in die verschiedenen Denkrichtungen einführen. Es komme nicht sosehr darauf an, dass der Universitätsstudent viele positive Kenntnisse mitbringe, als dass er eine geistige Durchbildung erfahren habe, wozu der Anschauungsunterricht besonders geeignet sei.

Redner hält den Stoff im neuen Lehrplane für ausreichend. Bei der Besprechung der Zahlensysteme genüge es, auf die Möglichkeit anderer Systeme — als das dekadische — aufmerksam zu machen. Irrationale Zahlen und incommensurable Strecken sollten im Unterrichte mehr Beachtung finden, als dies bisher häufig der Fall gewesen sei. Die geometrische Darstellung der imaginären Zahlen sei nicht nöthig; hingegen vermisse er eine Erwähnung der Symmetrie. Was unter der Bezeichnung „einfach begrenzte Theile der Kugel" zu verstehen sei, sei wohl klar, aber der Ausdruck sei kein mathematisch richtiger. Die Progressionen hält Redner für eine untere Classe für zu schwer. Das Anschauungsvermögen der Schüler sollte besonders gestärkt werden.

Gymn. Dir. Dr. Ig. Wallentin ist der Meinung, dass mit Recht im neuen Lehrplane das Rechnen mit Zahlen in einem anderen als dem dekadischen Systeme unbeachtet geblieben sei. Immerhin könne auch ge-

legentlich der Aufschreibung einer Zahl in Form einer Reihe, die nach Potenzen von 10 fortschreitet, auf die Möglichkeit anderer Zahlensysteme verwiesen werden. Redner ist für ein genaues Eingehen in die Lehre von den commensurablen und incommensurablen Größen und in jene von den irrationalen Zahlen. Er stimmt ferner dafür, dass die sogenannte Anwendung der Algebra auf die Geometrie im ganzen mathematischen Unterrichte des Obergymnasiums vorgenommen werde, dass die rechnende und constructive Geometrie überall parallel laufen und keine derselben auf Kosten der anderen verkürzt werde, dass namentlich auch in der Stereometrie die Constructionsaufgabe die ihr gebürende Berücksichtigung finde, dass weiter auch auf dieser Unterrichtsstufe der Anschauung möglichst Raum gegönnt werde. Er warnt vor einer allzu weitgehenden Behandlung der einleitenden Sätze in die Grundlagen der Algebra und der Stereometrie, weil durch eine solche sehr leicht Interesselosigkeit des Schülers hervorgerufen werden kann. Es möge — wo es nur immer angeht — an das Lehrpensum des Untergymnasiums angeknüpft und dieses verallgemeinert und erweitert werden. Freudig zu begrüßen sei jetzt in dem Lehrplane die Entlastung der VI. Classe vom geometrischen, jene der VII. Classe vom arithmetischen Lehrstoffe. Ebenso sei es zu billigen, dass nur drei Schulaufgaben im Semester angesetzt sind. Diese sollten keine complicierten und zeitraubenden Beispiele enthalten und so eingerichtet sein, dass der Schüler keine besondere Vorbereitung für sie braucht; sei in der Schule täglich geübt worden, so werde auch der schwächere Schüler einer solchen entrathen können.

Prof. Dr. Obermann spricht sich für die geometrische Darstellung der imaginären Zahlen aus. Wenn für die reellen Zahlen eine Zahlenlinie eingeführt, die imaginären Zahlen aber nicht geometrisch dargestellt würden, so werde der Schüler zu der Ansicht gelangen, dass die imaginären Zahlen thatsächlich bloß eingebildete Größen seien. Eine einfache Behandlung der Zahlenebene (etwa in der VIII. Classe) wäre gut und sollte in den Instructionen nicht verworfen werden. Die Freiheit der Lehrer sollte nicht beschränkt werden.

Zum Schlusse legt Dir. Eysert gegen den Vorschlag, dass der physikalische Unterricht auf Kosten der classischen Sprachen, und zwar des Griechischen, eine Erweiterung erfahren solle, entschiedene Verwahrung ein. Dem physikalischen Unterrichte könnte auch ohne dieses Mittel, und ohne dass hiedurch die Gefahr einer Überbürdung entstünde, eine weitere Stunde eingeräumt werden; sei doch am ehemaligen Leopoldstädter Communalgymnasium bis vor kurzem in der VIII. Classe eine besondere Stunde für „Allgemeine Naturkunde" gewidmet gewesen.

Wegen vorgeschrittener Zeit wird sodann die Discussion abgebrochen.

Referent Prof. v. Alth erwidert hierauf in seinem Schlussworte: „Was die geometrische Darstellung der imaginären und complexen Zahlen anbelangt, so halte ich es ganz entschieden für angemessen, darauf hinzuweisen, dass man auch für diese Zahlen eine geometrische Versinnlichung gesucht und gefunden hat, welche sich für die Wissenschaft sehr fruchtbar erwies. Wird ja doch so manchem Schüler, der von der reellen Zahlenlinie Kenntnis hat, die Frage naheliegen, ob auch hier eine analoge Darstellung möglich ist. Die Lehrbücher bringen ja hierüber ohnedies nicht

viel, aber das Wenige sollte doch vorgebracht werden. Bezüglich der Progressionen möchte ich noch erwähnen, dass es gewiss ermüdend wirkt, ein ganzes Semester lang sich nur mit Gleichungen zu beschäftigen; da wäre die Einschiebung der Progressionen vor die unbestimmten Gleichungen gewiss vortheilhaft. Aber auch schon früher würde sich die Vornahme dieses Capitels deshalb empfehlen, weil man dadurch nicht gezwungen wäre, mathematische und physikalische Betrachtungen und Aufgaben, welche auf dieses Gebiet führen, oft zum Nachtheile des Unterrichtes aufzuschieben.

„Bezüglich der Zahlensysteme halte ich es doch für nothwendig, wenigstens so viel vorzubringen, als jetzt in Močniks Lehrbuch steht, um dem Schüler klarzumachen, dass man auch ebensogut in einem Zahlensysteme mit anderer Basis rechnen könnte. Auf ein stundenlanges Durchüben der Rechenoperationen in einem nicht dekadischen Zahlensysteme braucht man sich deshalb noch nicht einzulassen.

„Was die Lehrbücherfrage anbelangt, so kann ich mich wohl den vorgebrachten Anschauungen vollinhaltlich anschließen. Ich lege jedoch nur die Frage vor, warum werden Lehrbücher, welche zu einer Überbürdung der Schüler Anlass geben, uns in die Hand gegeben? Solche Bücher sollten nicht approbiert werden."

Fünfter Vereinsabend.

(27. Januar 1900.)

Der Obmann begrüßt zunächst das Erscheinen des Herrn Vicepräsidenten Sectionschef Dr. Erich Wolf, des Herrn Hofrathes Dr. Johann Huemer, der Herren Hochschulproff. Dr. Gustav Ritter v. Escherich und Emanuel Czuber und der Herren Landes-Schulinspectoren Dr. Ferdinand Maurer und Stephan Kapp.

Hierauf gibt der Obmann unter lebhaftem Beifalle der Versammlung bekannt, dass Herr Univ. Prof. Dr. Gustav Ritter v. Escherich dem Vereine als Mitglied beigetreten sei.

Sodann theilt der Obmann das Ableben dreier Mitglieder mit, welche dem Vereine theils durch ihre Verdienste um die Schule und Wissenschaft, theils durch ihr öffentliches Wirken zur Ehre gereicht hatten, und ersucht die Anwesenden, das Andenken der Verblichenen, und zwar der Herren Proff. Adolf Seidl, Josef Fiegl und Otto Gehlen, durch Erheben von den Sitzen zu ehren. (Geschieht.)

Hierauf wird zunächst die Discussion über die neuen Lehrpläne für Mathematik aufgenommen.

Landes-Schulinspector Dr. Maurer kommt auf den in der vorigen Sitzung bemängelten Ausdruck „einfach begrenzte Theile einer Kugel" (Lehrplan der VI. Classe) zurück und commentiert ihn dahin, dass mit Rücksicht auf den Wegfall der sphärischen Trigonometrie die Berechnung der sphärischen Zweiecke und Dreiecke zu entfallen habe.

Prof. Dr. v. Höpflingen betont, dass es bei der Beurtheilung eines Lehrplanes auf den Standpunkt ankomme, von welchem aus die Beurtheilung stattzufinden habe. Vom rein mathematischen und physikalischen Standpunkte aus wäre jede Reduction des Lehrstoffes bedauerlich. Aber dieser Standpunkt wäre dann einzunehmen, wenn von dem Lehrplane

einer Fachschule die Rede wäre. Anders verhalte sich die Sache hier, wo es sich um einen Lehrplan für das Gymnasium, also für eine Schule handle, deren Zweck nicht die Vermittlung eines Fachwissens, sondern vielmehr die Erzielung einer allgemeinen Bildung und die geistige Vorbereitung für ein Fachstudium an der Universität sei.

Von diesem gymnasialen Standpunkte aus begrüßt Redner den neuen Lehrplan aufs wärmste. „Denn nicht darin liegt das Bildende, ob ein mathematischer Lehrsatz mehr oder weniger genommen wird, sondern in der gründlichen Durcharbeitung des Lehrstoffes. Statt in die Breite werden wir jetzt mehr in die Tiefe arbeiten. Darin liegt der Vorzug des neuen Lehrplanes gegenüber dem alten. Während bisher, insbesondere an stark frequentierten Anstalten, ein Hasten und ein Jagen nach Noten unvermeidlich war, ermöglicht der neue Lehrplan ein ruhigeres Arbeiten und eine größere Vertiefung."

Redner wendet sich hierauf zu dem Ausdrucke (Lehrplan für Arithmetik in der V. Classe) „wissenschaftlich durchgeführte Lehre von den ersten vier Rechnungsoperationen" und bemerkt, dass dieser Ausdruck aus dem früheren Lehrplane herübergenommen, während für die Planimetrie der Ausdruck „in wissenschaftlicher Begründung" fallengelassen wurde. Eine wirklich wissenschaftliche Behandlung der vier ersten Rechnungsoperationen hält Redner auf dieser Stufe nicht für durchführbar. Die Schüler seien noch nicht befähigt, eine solche Begründung zu verstehen. Mit einer solchen formalen Behandlung werde für die Bildung nichts erreicht; vielmehr werde der Schüler abgeschreckt und verlerne, seinem natürlichen Menschenverstande zu vertrauen, und gerade an diesen sollte vor allem appelliert werden. Es wäre daher wünschenswert, dass die Instructionen in diesem Punkte einen mehr praktischen als theoretischen Weg weisen würden. Redner hebt ferner hervor, dass im Lehrplane das abgekürzte Rechnen mit Decimalzahlen nicht erwähnt ist. Es sei Sache der Instructionen, diesen Theil der Arithmetik eingehender zu behandeln.

Schließlich bespricht Redner noch die häuslichen Übungen. Diese Übungen sollten fleißig gegeben werden; aber die freien Nachmittage sollten nicht zu vermehrter Arbeit, sondern zu vermehrter körperlicher Erholung verwendet werden. Auch dieser Umstand sollte in den Instructionen Berücksichtigung finden, damit der betreffende Passus im Lehrplane nicht missverstanden werde.

Prof. an der technischen Hochschule Czuber erklärt, den vom Vorredner entwickelten Anschauungen zustimmen zu können. Die auf dem Boden der strengen Wissenschaft sich vollziehende Formalisierung der Arithmetik müsse vom Gymnasialunterrichte ferngehalten werden. Oberster Grundsatz dieses Unterrichtes sei es, mit dem Neuen immer an Bekanntes anzuknüpfen. Diesem Grundsatze habe auch die Einführung in die allgemeine Arithmetik Rechnung zu tragen, indem sie von den den Schülern bereits wohlbekannten und geläufigen Thatsachen der besonderen Arithmetik ausgeht und durch Abstraction, durch Verallgemeinerung, die Gesetze des Rechnens mit allgemeinen Zahlen ableitet. Weil bei jüngeren Lehrern, die von der Universität an die Mittelschule kommen, immerhin die Meinung sich ausbilden könnte, unter der „wissenschaftlich durchgeführten Lehre von den ersten vier Rechnungsoperationen" sei die formale

Behandlung der modernen Wissenschaft gemeint, so würde es sich empfehlen, von einer „systematisch" durchgeführten Lehre zu sprechen. Redner bemerkt noch, dass er die von manchen Lehrbüchern befolgte Auflösung des Wissensstoffes in eine Menge kleiner Sätze und Sätzchen, die an sich oft wenig Bedeutung und Interesse haben, für sehr unzweckmäßig halte. Schon die scheinbare Menge von Einzelheiten erschwere dem Schüler die Übersicht und wirke verwirrend auf ihn ein. Eine vernünftige, wenn auch wieder nicht zu weitgehende Zusammenfassung sei hier das Vortheilhaftere.

Hierauf wird die Debatte geschlossen.

Sodann erstattet Prof. Guido Ritter v. Alth folgendes Referat über die Lehrpläne für Physik:

„Vor allem muss ich gestehen, dass hier die Beurtheilung des Lehrplanes vor Erscheinen der Instructionen mit viel größeren Schwierigkeiten verknüpft ist. Während in der Mathematik die Methodik des Unterrichtes ziemlich feststehend und ausgereift ist, kann dies bei der Physik nicht gesagt werden. Wir haben es hier mit lebhaften Fluctuationen zu thun; eine große Schar von Physikern arbeitet emsig an der Ausbildung der Unterrichtsmethode, einestheils durch Verbesserung der Anschauungsmittel, anderntheils durch Vertiefung physikalischer Erkenntnis und Klärung der gewonnenen Begriffe. Bei der Bearbeitung des neuen Lehrplanes lag daher meiner Ansicht nach das Schwergewicht weniger darauf, neue Erkenntnisse aufzunehmen und Überlebtes aufzugeben, als vielmehr darin, die Methodik durch die Verwertung neuer Begriffe und moderner Anschauungsmittel auszugestalten. Daher glaube ich, dass die Änderungen, welche der Lehrstoff selbst erfahren hat, nur geringfügige sein können gegenüber denjenigen, welche an den Instructionen vorgenommen werden mussten. Ich könnte daher aus dem Lehrstoffe allein oft nur vage Schlüsse auf die wirklich beabsichtigten Neuerungen ziehen und werde mich daher nur auf diejenigen Fälle beschränken, wo besonders augenfällige Unterschiede vorliegen. Ferner wird zu berücksichtigen sein, dass der Lehrplan für diesen Gegenstand wohl nur allgemeine Umrisse geben kann, in deren Schranken der Lehrer sich bei der Anordnung und Auswahl des Lehrstoffes bewegen soll, aber keinesfalls einen fest bestimmten Canon bieten kann oder soll, an dem nicht gerüttelt werden darf. Bei den Riesenschritten, mit denen die physikalische Forschung vorwärts eilt, bei der raschen Verbreitung, die jetzt ihre Ergebnisse in allen Schichten der Bevölkerung finden, kann der Lehrer der Physik sich nicht stricte an möglicherweise schon vergilbte Vorschriften halten, er muss seinen Lehrgang den wissenschaftlichen Fortschritten soweit als thunlich anpassen.

„Was zunächst den allgemeinen Eindruck betrifft, den man bei der Durchsicht des neuen Lehrplanes erhält, so ist nicht zu verkennen, dass manche Capitel gründlich modernisiert wurden, und zwar hauptsächlich die Elektricitätslehre, während in anderen Capiteln die systematische Anordnung eine den Zwecken des Unterrichtes vortheilhafte Änderung erfahren hat, so besonders in der Mechanik und Optik. Man kann wohl sagen, dass man unter Zugrundelegung des neuen Lehrplanes in mancher Beziehung flotter weiterkommen wird, indem so mancher Ballast über Bord geworfen wurde. Auch ist die Anordnung des Lehrstoffes im einzelnen meiner Ansicht nach so getroffen, dass man mit wenigen Ausnahmen (und

das ist vielleicht Geschmacksache) danach wird vorgehen können. Es wäre daher nur zu wünschen, dass auch unsere Lehrbücher möglichst bald dem neuen Lehrplane angepasst werden, um den Schülern Bücher in die Hand zu geben, die nicht zusehr vom eingeschlagenen Lehrgange abweichen. Bei dieser Gelegenheit kann ich den Wunsch nicht unterdrücken, dass unsere nicht gerade am Hungertuche nagenden größeren Verleger es den Verfassern ermöglichen, Bücher herauszugeben, die bezüglich Inhalt und Ausstattung den im Deutschen Reiche gebräuchlichen näherkommen. In früheren Zeiten, vor etwa 30 bis 40 Jahren, waren die Physiklehrbücher, welche in den Mittelschulen in Verwendung standen, doppelt, ja dreimal so umfangreich; dieselben stehen noch jetzt unter den damaligen Schülern in Ansehen. Auch die deutschen Lehrbücher sind meistens umfangreicher. Das schöne Physiklehrbuch von Fuss und Hensold, an dem unsere Schüler gewiss Freude hätten, kostet $4\frac{1}{2}$ Mark und fasst 450 Seiten. Wir thun unseren Schülern gar keinen Gefallen, wenn wir ihnen Bücher in die Hand geben, die sie wegen der allzu knappen Ausdrucksweise nicht verstehen. Da ist gespart am unrechten Orte. Möge also der jetzige Anlass für eine Neuausgabe der Lehrbücher für Physik zu einer Besserung in dieser Hinsicht ausgenützt und folgenden Forderungen Rechnung getragen werden: 1. Eine breitere, dem Schüler verständlichere Darstellung. 2. Bessere und sorgfältigere, dem Texte angepasste Illustrationen. 3. Genauere Angabe der Versuche; Aufnahme von zahlreichen Hinweisen auf die praktische Verwendung. 4. Aufnahme von zahlreichen Denk- und Übungsaufgaben. 5. Reichlichere und ausführlichere historische Notizen.

„Wenn nicht als absolut mustergiltig, so doch in vieler Beziehung nachahmenswert würde ich hier das schon genannte im Herder'schen Verlage erschienene Lehrbuch von Fuss und Hensold bezeichnen, das 4 M. 50 Pf. kostet, sich durch einen prächtigen Druck, durch übersichtliche und didaktisch durchdachte Anordnung und einen leicht verständlichen Text auszeichnet.

„Nach diesem Excurse zur Sache zurückkehrend, wollen wir nun die beiden Lehrpläne vergleichen. Da ist zunächst ein Unterschied in der Angabe des Lehrzieles auffallend. Es scheint dies darauf hinzudeuten, dass dort, wo durch Beobachtung und Versuch ein genügendes Verständnis der Naturerscheinungen erreichbar ist, die Rechnung außer Spiel bleiben und eben nur zur mathematischen Formulierung der Hauptgesetze verwendet werden soll. Dieser Forderung kommt nun wohl der Umstand zustatten, dass thatsächlich seit Erscheinen der letzten Instructionen große Fortschritte in der Technik des physikalischen Experimentes gemacht wurden, und es ist ja auch demzufolge die Verwendung der Mathematik im physikalischen Unterrichte immer mehr in den Hintergrund getreten. Andererseits setzt dies aber voraus, dass man auch in der Lage ist, eine mit modernen Apparaten ausgestattete physikalische Lehrmittelsammlung zur Verfügung zu haben. Die Durchführung des neuen Lehrplanes wird also nothwendigerweise hie und da mit einer ausgiebigen Auffrischung der physikalischen Lehrmittelsammlungen verknüpft sein müssen. Andererseits möchte ich aber davor warnen, in der Unterdrückung mathematischer Betrachtungen beim physikalischen Unterrichte zu weit zu gehen und das Ideal dieses Unterrichtes darin zu

suchen, alles aus Experimenten zu inducieren. Im bunten Wechsel von Deduction und Induction liegt, glaube ich, gerade das Ergötzliche, das Interesse der Schüler stets rege Erhaltende des Physikunterrichtes. Man soll da im kleinen jene Überlegungen nachahmen, welchen die großen Forscher unserer Wissenschaft ihre Entdeckungen verdanken. Der Schüler soll sich bewusst werden, dass hier verschiedene Wege zum Ziele geführt haben, er soll Einblick in die Arbeitsstätte unserer großen Entdecker gewinnen.

„Zuviel zu experimentieren, kann ebenso schädlich sein wie zu wenig. Das bloße Gedankenexperiment erfüllt in den oberen Classen oft vollständig seinen Zweck (besonders in der Mechanik) und hat den Vortheil der Kürze. Hoffentlich rathen uns auch hier die kommenden Instructionen die goldene Mittelstraße an.

„Ich gehe nun zur Besprechung des Lehrstoffes der VII. Classe über.

„Wie wir sehen, ist die ‚Einleitung‘ hiezu wesentlich geändert. Die allgemeinen Eigenschaften sind daraus eliminiert, womit mehrfach von Seite der Fachlehrer geäußerten Wünschen entsprochen wurde. Es hatte ja auch keinen Sinn, hier schon von allerlei Eigenschaften wie Elasticität, Festigkeit, Dichte u. s. f. zu sprechen, wenn davon erst viel später Gebrauch gemacht wird. Es haben nun bloß kurze Bemerkungen über den Gegenstand und die Methode der Physik, eine Wiederholung der Grundbegriffe und eine Anführung der Aggregatszustände voranzugehen. Da dies vollständig den Wünschen entspricht, welche ich in dieser Beziehung in meinem Programmaufsatze vom Jahre 1893[1]) geäußert habe, bin ich selbstverständlich damit einverstanden. Ich glaube auch nicht, dass es viele Anhänger des früheren Modus gibt.

„Was nun die Anordnung des Lehrstoffes der Mechanik betrifft, so gibt es hier mehrere Richtungen bezüglich der Methodik in diesem Gegenstande. Die einen stellen die Bewegungslehre als reine Phoronomie voran und behandeln dann die Kräftelehre (Dynamik) — so Prof. Dr. Höfler, die anderen machen es umgekehrt; die dritten schieben beides ineinander. Mach beginnt z. B. in seinem Lehrbuche mit der Bewegungslehre und behandelt dieselbe ohne Zuhilfenahme oder Einführung des Kraftbegriffes, Riecke beginnt in seinem erst 1896 erschienenen, gewiss sehr interessanten Lehrbuche der Physik mit dem Gleichgewichte der Kräfte. Der erste Paragraph behandelt das Senkel, an dem das Gesetz von der Gleichheit der Action und Reaction erschlossen wird. Sie sehen, dass da selbst unter hervorragenden Gelehrten keine Einigkeit besteht. Ich habe in meinem Programmaufsatze den Standpunkt vertreten, dass man dort, wo sich die Einführung des Begriffes ‚Kraft‘ leicht darbietet, demselben nicht ängstlich aus dem Wege gehen soll, und habe mich, sagen wir, für die gemischte Methode in der Behandlung der Mechanik eingesetzt. So war ich für eine möglichst zeitliche Verwendung der drei Bewegungsprincipien (dem Gesetze der Trägheit, der Unabhängigkeit der Bewegungen und der Gleichheit von Wirkung und Gegenwirkung).

„Wie sich nun aus dem Lehrplane ergibt, sind auch hier in die Capitel aus der Bewegungslehre solche aus der Kräftelehre eingestreut,

[1]) „Über den physikalischen Unterricht am Obergymnasium.“ Programm des k. k. Staatsgymnasiums im XIX. Bezirke in Wien, 1893 und 1894.

also die gemischte Methode, die übrigens auch in dem früheren Lehrplane angewandt war, beibehalten. Auch ist wenigstens das Trägheitsprincip schon als dritter Punkt knapp nach der Behandlung der gleichförmig veränderlichen Bewegung genannt, während früher davon im Lehrplane nichts erwähnt war. Von den anderen Principien ist allerdings im Lehrplane nichts erwähnt. Ich glaube nicht, dass auf dieselben deshalb wird vergessen werden. Im übrigen kann ich mich mit der im Lehrplane vorgezeichneten Stoffvertheilung bezüglich der Mechanik fester Körper ganz einverstanden erklären. So ist z. B. der horizontale und der schiefe Wurf aus seiner ganz unmotivierten Stellung zwischen Pendel und Centralbewegung befreit und an die richtige Stelle gesetzt worden; auch der freie Fall und der verticale Wurf fügen sich jetzt besser in den Lehrgang ein. Bezüglich des physischen Pendels ist mir allerdings aufgefallen, dass letzteres nur experimentell behandelt werden soll. Da ferner der Punkt von der Winkelgeschwindigkeit, der Beschleunigung, dem Trägheitsmomente aus dem alten Lehrplane nicht herübergenommen wurde, so will mir scheinen, dass die Lehre von der drehenden Bewegung einer einschneidenden Reduction unterworfen, jedenfalls aber das Trägheitsmoment aus dem Gymnasialunterrichte verbannt worden ist. Das wäre ja an und für sich ganz schön, aber wie man dann das physische Pendel auch halbwegs wissenschaftlich exact behandeln soll, ist mir vorläufig noch nicht klar. In der Physik bietet oft erst die mathematische Betrachtung den Ausgangspunkt für die experimentelle Behandlung der betreffenden physikalischen Erscheinungen, und das ist, glaube ich, beim physischen Pendel sosehr der Fall, dass ich wirklich demjenigen dankbar wäre, der mich in der Debatte davon überzeugen würde, dass ich ohne jede Zuhilfenahme der Mathematik das physische Pendel ebenso überzeugend erklären kann als mit derselben.

„Wenn man sich nicht auf das Reversionspendel einlässt und die Lehre vom Trägheitsmomente nur soweit behandelt, als dies zur Entwicklung der Formel für die Schwingungsdauer des physischen Pendels nothwendig ist, so hat man den Schülern gar nicht zuviel zugemuthet und ihnen doch sehr wichtige physikalische Beziehungen und Betrachtungen mitgetheilt.

„In der Hydromechanik fällt die Streichung von Toricellis Ausflussgesetz auf. Dies mag wohl damit zusammenhängen, dass die mathematische Begründung desselben auf dieser Unterrichtsstufe mit Schwierigkeiten verbunden und dieses Gesetz dennoch nicht von so eminenter Bedeutung ist, dass man dasselbe im Gymnasialunterrichte nicht vermissen könnte. Hingegen hätte ich gerne einen Hinweis auf die Wirkungen des strömenden Wassers im Lehrstoffe gesehen. Das Gefälle, die Stromstärke, der Effect des strömenden Wassers sowie die Ausnützung desselben bei den Wasserrädern und Turbinen geben bei richtiger Behandlung sehr wichtige Begriffe für das Verständnis der Lehre vom elektrischen Strome ab. Die zahlreichen Analogien zwischen dem Wasserstrome und dem elektrischen Strome lassen sich für den Unterricht in so vorzüglicher und einfacher Weise nutzbar machen — ich erinnere nur an die bezüglichen Capitel in Jamieson ‚Elemente des Magnetismus und der Elektricität‘ — dass ich es direct als pädagogischen Fehler betrachten würde, dieselben von der Hand

zu weisen. Da sich ferner auch im Lehrstoffe des Untergymnasiums keine darauf bezügliche Stelle vorfindet, so wäre es sehr erwünscht, in den Instructionen einen Hinweis darauf zu finden, dass eine kurze Behandlung der Wirkungen des bewegten Wassers nicht zu unterlassen ist und bei der Behandlung des elektrischen Stromes ausgenützt werden soll.

„Sehr angenehm berührte mich bezüglich der systematischen Anordnung der weitere Umstand, dass nun die Wärmelehre als geschlossenes Capitel nach der Aëromechanik behandelt werden soll, weil ich für diese Anordnung in meinem Programmaufsatze eingetreten bin. Die wenigen Begriffe aus der Wärmelehre, welche man in der Aëromechanik benöthigt, lassen sich leicht dem Unterrichte einfügen und als Wiederholungen aus dem Untergymnasium vornehmen, ohne den für das Verständnis wichtigen Zusammenhang in der Wärmelehre zu zerstören. Auch die sonstigen hier eingetretenen Änderungen sind meiner Ansicht nach vollkommen zu billigen, z. B. dass es statt ‚Ausströmen und Diffusion der Gase' jetzt ‚Diffusion und Absorption der Gase' heißt, dass das aërodynamische Paradoxon entfallen ist, dass ferner die Stelle von den Passatwinden und dem Winddrehungsgesetze an das Ende der Wärmelehre verschoben wurde, wo es allerdings sehr kurz heißt ‚Winde'. Hoffentlich wird die Behandlung dieses wichtigen Capitels deshalb nicht zu windig ausfallen.

„Der Lehrstoff in der Wärmelehre ist jetzt (wie gesagt) einheitlich zusammengefasst und hat, wenn auch das Ausmaß dasselbe geblieben ist, dadurch wesentlich gewonnen. Hingegen ist die Chemie anscheinend schlechter weggekommen; während früher die Angabe des Lehrstoffes eine ziemlich ausführliche war, ist sie jetzt in zwei Zeilen zusammengefasst. In Wirklichkeit scheint jedoch keine besondere Reduction im Plane gewesen zu sein. Man kann ohnedies der Chemie höchstens zwei Monate, also bestenfalls etwa 24 Lehrstunden, widmen. Dadurch ist ein strenges Maßhalten in der Auswahl des Lehrstoffes von selbst gegeben. Es können da nur die nothdürftigsten Kenntnisse aus der Chemie den Schülern vermittelt werden. Hier wird das Quantum des durchgenommenen Lehrstoffes so klein sein, dass die zwei Zeilen im Lehrplane vollständig zur allgemeinen Orientierung genügen. Dass bezüglich mancher wichtigen und lehrreichen Vorgänge in der organischen Natur unsere Schüler nur sehr mangelhafte Kenntnisse besitzen werden, ist klar.

„Wir kommen nun zum Lehrstoffe der VIII. Classe.

„Auch hier ist der Lehrstoff in gekürzter Form angegeben, ohne dass der Inhalt wesentlich eingebüßt hat. Dass das Gauß'sche Distanzgesetz nicht mehr erwähnt ist, kann im Interesse der Vereinfachung des Unterrichtes nur gebilligt werden. Die zu dessen Ableitung nothwendigen mathematischen Deductionen haben viel Zeit geraubt, ohne dass der materielle Unterrichtserfolg damit im gleichen Verhältnisse stand. Hingegen ist neu die Aufnahme der Begriffe Polstärke, Feldstärke, magnetische Kraftlinien, wohl hauptsächlich mit Rücksicht auf die Bedeutung, welche diese Begriffe in der wissenschaftlichen Behandlung und technischen Anwendung des Magnetismus gewonnen haben. Für die Einführung der Kraftlinien in den elementaren Unterricht haben sich gewiegte Fachleute ausgesprochen (ich verweise da auf die betreffenden Aufsätze in Poskes Zeitschr. f. phys. u. chem. Unterricht), da sich dadurch eine anschauliche

Vorstellung über die Vorgänge im magnetischen oder elektrischen Felde erreichen lässt und für manche wichtige Erscheinungen Erklärungen gegeben werden können, wo man sich früher mit der Anführung der bloßen Thatsachen begnügen musste, so insbesondere für alle jene Erscheinungen, welche auf der Wechselwirkung zwischen Strömen und Magneten beruhen. Sosehr ich also die Aufnahme der magnetischen Kraftlinien in den Lehrstoff als Fortschritt begrüße, umsomehr möchte ich jedoch darauf aufmerksam machen, dass die Behandlung dieses Capitels in vielen Lehrbüchern noch nicht danach angethan ist, diese Neueinführung zu rechtfertigen. Es ist das überhaupt ein sich arg fühlbar machender Übelstand. Trotzdem sich tüchtige Fachleute und erfahrene Lehrer der Mühe unterziehen, in verschiedenen Journalen, so besonders in Poskes Zeitschrift, sehr fruchtbare Ideen im Interesse der Methodik des physikalischen Unterrichtes vorzubringen, so ist die Verwertung derselben eine verhältnismäßig geringe, da sie bei den Neuausgaben der physikalischen Lehrbücher meiner Ansicht nach nicht immer die gebürende Beachtung finden; gewöhnlich stellen die Neuausgaben einen nur wenig veränderten Abdruck der früheren Ausgaben vor. Meines Dafürhaltens ist z. B. die vor einigen Jahren erschienene Neuauflage des Handl'schen Lehrbuches für Physik in didaktischer Beziehung eher ein Rückschritt als ein Fortschritt zu nennen. Wenn sich in der Mathematik oder Geschichte die Auflagen nur wenig unterscheiden, so ist das leicht begreiflich und zu rechtfertigen. Bei der Physik ist die Sache anders, hier herrscht ein lebendiger Fortschritt, der auch in den Lehrbüchern zum Ausdrucke kommen soll.

„Ich kann also den Wunsch nicht unterdrücken, dass bei den künftigen Neuauflagen unserer Physiklehrbücher nicht nur die rein wissenschaftlichen Fortschritte, sondern auch diejenigen in der Unterrichtsmethode und in den Unterrichtsmitteln ausgiebige Berücksichtigung finden. Um nun auf den Gegenstand selbst zurückzukommen, so ist mir aufgefallen, dass vom Potential erst in der Elektricitätslehre und nicht schon hier beim Magnetismus die Rede ist. Da sich das Coulomb'sche Gesetz der Fernwirkung hier leichter als bei der Elektricität experimentell bestätigen lässt, ist der Anschluss des mathematischen Begriffes des Potentiales hier naheliegender als dort. Es ist mir daher nicht recht klar, ob das mit Absicht geschah oder nicht. Wir kommen nun zu demjenigen Capitel, das im Vergleiche zum früheren Lehrplane die gründlichste Umgestaltung erfahren hat; es ist hier keine Umarbeitung, sondern eine Neubearbeitung des Lehrstoffes eingetreten. Der hauptsächlichste Unterschied besteht in der Neueinführung des Begriffes Potential, von dem es früher hieß, dass derselbe der Hochschule vorbehalten bleiben soll. Für den Physiker bedeutet das soviel als das Aufgeben der Annahme zweier verschiedenen elektrischen Fluida zur Erklärung der elektrischen Erscheinungen und die Einführung der Auffassung des elektrischen Zustandes als einheitlichen Energiezustandes."

(Da man häufig in Laienkreisen Zweifeln begegnet, ob denn wirklich die Einführung dieses mit einigen Schwierigkeiten verknüpften Begriffes in das Mittelschulpensum nothwendig war, so versucht es der Referent, an einer Zeichnung die fundamentale Bedeutung dieses Begriffes und die Umgestaltung der ganzen Elektricitätslehre, welche dadurch hervorgerufen wird, zu erörtern. Er geht dabei von der Betrachtung des Gleichgewichts-

zustandes in einem communicierenden Gefäße aus, in dessen Schenkeln verschieden, etwa blau und roth, gefärbtes Wasser sich befindet.)

„Es entspricht dies dem unelektrischen Zustande. Durch Verschieben der Wassermasse infolge Energieaufwandes wird das rothe Wasser unter das Niveau, das blaue über dasselbe gebracht, d. h. analog durch Reiben der Glasstange an dem Seidentuche (Energieaufwand) wurde das elektrische Gleichgewicht gestört, die erstere über das Niveau (positiv), die letztere unter das Niveau (negativ) elektrisiert. Die verschobene Wassermasse befindet sich in einem Zustande potentieller Energie, welche sofort zum Gleichgewichtszustande übergeht, wenn der Druck aufhört oder ein sie etwa abschließender Hahn geöffnet wird.

„Ganz analog tritt auch wieder der elektrische Ausgleich ein, wenn hiefür günstige Umstände eintreten. Vom Niveauunterschiede ist die Energieäußerung des Wassers abhängig, ebenso bei der Elektricität von der Potentialdifferenz. Das Potential ist beim Wasser die Arbeitsfähigkeit einer gestauten Wassermasse, wie es bei der Elektricität diejenige ist, welche eine auf einem Leiter angehäufte elektrische Energie besitzt. Auch der mathematische Ausdruck für die Größe der gestauten Energie lässt sich bei Betrachtung der communicierenden Gefäße leicht gewinnen, so dass sich durch Analogie auch der mathematische Ausdruck für die Energie der elektrischen Ladung leicht ableiten lässt. [Der Referent verweist in dieser Beziehung auf das Lehrbuch der Physik von L. Dressel (Herders Verlag).]

„Bei einem solchen Vorgange werden also die vermeintlichen Schwierigkeiten sehr vermindert und dennoch eine richtige Anschauung über die elektrischen Vorgänge angebahnt.

„Was die weitere Anordnung des Lehrstoffes anbelangt, so erscheint sie ganz zweckmäßig und entspricht den neueren Fortschritten der Wissenschaft.

„Auch in der Optik finden sich einige beachtenswerte Änderungen. So ist es vollständig genügend, wenn nur eine Methode zur Bestimmung der Lichtgeschwindigkeit und nur ein Photometer vorgeführt wird, wie es der neue Lehrplan vorschreibt, da man ja ohnedies in der Optik mit der Zeit sehr haushalten muss, um fertig zu werden. Der Fresnel'sche Spiegelversuch ist entfallen und die Lehre von der Beugung des Lichtes wesentlich vereinfacht, was wohl zu billigen ist.

„Das Capitel über die optischen Instrumente hätte besser an die Lehre von den Linsen angeschlossen werden können; jedoch kann ja das der Lehrer immerhin noch thun.

„Da mir hier und in den anderen Capiteln keine wesentlichen Unterschiede aufgefallen sind und die Zeit drängt, will ich zusammenfassend nur noch bemerken, dass sich der neue Lehrplan für die Physik im allgemeinen ganz gut bewähren dürfte und nur zu bedauern ist, dass wegen Zeitmangels die stattgefundenen Einschränkungen thatsächlich nothwendig waren.

„Zum Schlusse eilend, überantworte ich diese meine Ausführungen Ihrer gütigen Beurtheilung und bitte Sie, dieselben recht ausgiebig zu ergänzen. Sollte der Wunsch bestehen, das Gesagte in einer Resolution zusammenzufassen, so würde ich folgenden Wortlaut vorschlagen: ‚Die Versammlung begrüßt mit Befriedigung das Erscheinen des neuen Lehrplanes und erklärt sich im allgemeinen mit der

Tendenz und Durchführung desselben einverstanden, glaubt jedoch der Meinung bestimmten Ausdruck geben zu sollen, dass ein weiteres Herabgehen unter die darin gestellten Forderungen keinesfalls stattfinden sollte.'"

Nachdem Prof. v. Alth sein Referat unter dem Beifalle der Versammlung geschlossen, ergreift bei der hierauf eröffneten Discussion zuerst

Gymn. Dir. Dr. Ignaz Wallentin das Wort. — Derselbe begrüßt es freudig, dass eine Reduction des Lehrstoffes durch den neuen Lehrplan angebahnt wurde, dass diesem entsprechend der Versuch in den Vordergrund gestellt, die mathematische Deduction auf das Wesentlichste beschränkt erscheint. Nur so werde es gelingen, das Auge des Schülers für die Beobachtung zu schärfen, und dies sei das Hauptziel jedes naturwissenschaftlichen Unterrichtes. Es müsse auch begrüßt werden, dass nach dem neuen Lehrplane die Behandlung der einzelnen Abschnitte der Physik einheitlicher und übersichtlicher gestaltet werden könne; es soll recht fleißig in dem alles beherrschenden Energieprincipe, in der Lehre vom Magnetismus und der Elektricität mit dem Begriffe des Potentiales, der als Arbeitsbegriff keinerlei Schwierigkeiten begegnen wird, und jenem der Kraftlinien gearbeitet werden. In den Lehrbüchern wird sich die Aufnahme und Hervorhebung der wesentlichsten und wichtigsten physikalischen Theile empfehlen; in diesen sollen auch Aufgaben rechnerischer Art enthalten sein, da durch deren Lösung dem Verständnisse der vorgetragenen Lehren mächtig Vorschub geleistet wird.

Im einzelnen verbreitet sich Dir. Wallentin über die Lehre vom physischen Pendel, welche dem Lehrplane zufolge nur experimentell vorgenommen werden soll. Es ist demnach die reducierte Länge durch Vergleichung mit einem Fadenpendel zu finden und durch die experimentelle Erörterung der Vorgänge beim Reversionspendel.

Für die später vorzunehmenden Versuche, betreffend die Vergleichung von magnetischen Intensitäten und magnetischen Momenten, wird es vollständig genügen, wenn bei der Besprechung der einfachen harmonischen Bewegung — wie es jetzt auch geschieht — darauf hingewiesen wird, dass die Schwingungsdauer im allgemeinen umgekehrt proportional der Quadratwurzel aus der Kraft ist, welche auf die Masseneinheit in der Einheit der Elongation wirkt.

Da in der Hydromechanik nach dem Lehrplane „entsprechende Verallgemeinerungen und Ergänzungen" vorgenommen werden sollen, dürfte es sich immerhin empfehlen, einige wichtige Erscheinungen des strömenden Wassers vorzuführen, schon aus dem Grunde, weil in der Elektricitätslehre auf hydrostatische und hydrodynamische Analogien mit großem Vortheile verwiesen werden wird.

In der Wärmelehre ist es wünschenswert, dieselbe zusammenhängend zu behandeln und nicht — wie es jetzt üblich war — der Aerostatik einige Hilfssätze aus der Wärmelehre voranzustellen. Der Redner erörtert, wie dies in unschwerer Weise geschehen kann. Was die Chemie betrifft, so muss die darauf bezügliche kurzgefasste Fassung des Lehrplanes gerade begrüßt werden, da dem Lehrer so am meisten Gelegenheit geboten wird die diesem Gegenstande leider zu kärglich zugemessene Zeit in einer Weise auszunützen, welche ihm zweckmäßig erscheinen wird.

Der Redner findet in seinen weiteren Ausführungen die Ausschließung der Volta'schen Fundamentalversuche aus der Einleitung in die Lehre vom Galvanismus sehr zweckmäßig, und zwar sowohl vom didaktischen als auch vom wissenschaftlichen Standpunkte aus. Wenn man von der chemischen Wirkung einer Säure auf ein Metall den Ausgangspunkt nimmt und auf die Umsetzung von chemischer in elektrische Energie im Volta'schen Elemente aufmerksam macht, wird man in ungezwungener Weise die Erscheinungen, die sich in diesem darbieten, zur Sprache und Erklärung bringen können.

Nachdem noch Dir. Wallentin auf die Wichtigkeit einer Besprechung der unsichtbaren Strahlung in der Mittelschule aufmerksan gemacht hatte, schließt er mit dem Wunsche, die Gymnasien und Mittelschulen Österreichs überhaupt mögen durch reichliche Dotation der physikalischen Cabinette in den Stand gesetzt werden, Experimentalphysik im Sinne der Engländer, namentlich Tyndalls, der durch einfache Raisonnements ohne Zuhilfenahme weitgehender und schwieriger theoretischer Betrachtungen seine Leser auch in complicierte Partien der Physik einzuführen vermochte, zu betreiben. Zuvörderst müsse angestrebt werden, wo nur immer möglich, objective Darstellungen vorzunehmen, wozu wohl die heute sosehr entwickelte physikalische Technik im allgemeinen, die bedeutende Verwendung des elektrischen Stromes in der Lichterzeugung im besondern die Mittel bieten werden.

Prof. Neumann spricht die Ansicht aus, dass einiges im Lehrplane gestrichen werden musste. Es sei nicht zu bedauern, dass nun die Lehre vom Trägheitsmomente wegfällt; dieselbe sei auch in sehr guten Lehrbüchern Deutschlands ausgelassen. Mit dem Wegfalle des Ausflussgesetzes müsse auch die Betrachtung des hydrodynamischen Seitendruckes entfallen, was ebenfalls nicht bedauerlich ist. Die Wärmelehre müsse in zwei Theile getrennt werden; denn wenigstens der Ausdehnungscoefficient müsse der Lehre von den Gasen vorangehen. Für die Chemie sei kaum mehr als ein Monat Zeit vorhanden; daher sei die sehr wenig bestimmte Fassung angezeigt. Dass das Potential erst in der Elektricitätslehre genommen werden soll, findet Redner deshalb ersprießlich, weil hier eine Erläuterung durch das Experiment (am Elektroskop) stattfinden kann.

Zum Schlusse betont Prof. Neumann, dass die Instructionen dem Lehrer eine gewisse Freiheit lassen sollten, und dass die Lehrbücher in Österreich eine andere Fassung als in Deutschland haben müssen, weil dort kein propädeutischer Unterricht (Untergymnasium) stattfindet.

Hochschulprof. Czuber hält dafür, dass der neue Lehrplan für den physikalischen Unterricht am Obergymnasium bei richtiger Durchführung einen Fortschritt auf diesem Gebiete des Unterrichtes herbeizuführen geeignet sei. Der Plan bringe wohl eine sehr reiche Auswahl in stofflicher Beziehung; aber einmal sei es gewiss nicht so gemeint, dass dieser gesammte Stoff immer und unter allen Umständen erledigt werden müsste, und zum anderen sei es zulässig, ja geboten, die Ausführlichkeit der Behandlung der Wichtigkeit des einzelnen Gegenstandes anzupassen und daher bezüglich mancher Dinge mit kurzen Bemerkungen sich zu begnügen. Nach seiner Meinung wolle mit dem Passus über das „Lehrziel" der Mathematik eine veränderte Stellung in dem physikalischen Unterrichte zugewiesen werden, und zwar zum Nutzen dieses Unterrichtes. Das Haupt-

gewicht wird auf das Verständnis der physikalischen Thatsachen, also auf das Begreifen der Vorgänge in der Natur gelegt und die mathematische Seite des Gegenstandes mit Recht in die zweite Reihe gestellt; ihre eingehendere Berücksichtigung muss einer höheren Stufe des Studiums vorbehalten bleiben. Redner kann aus eigener Erfahrung bezeugen, dass der Unterricht in der Physik auf der Oberstufe der Mittelschule in früherer Zeit nur zu häufig das umgekehrte Bild aufwies: er stellte sich mehr als eine praktische Fortsetzung des mathematischen Unterrichtes dar, das physikalische Moment trat gegenüber ausführlichen mathematischen Deductionen und Formulierungen in den Hintergrund. Nach seiner Anschauung soll von jetzt ab mit der mathematischen Behandlung insoweit Maß gehalten werden, als die Ableitung von Gesetzen nur dort noch beibehalten werden soll, wo sie sich mit einfachen Mitteln und in aller Strenge, daher auch kurz bewerkstelligen lässt. Wo jedoch diese Bedingungen nicht zutreffen, da möge die durch ein kurzes Raisonnement motivierte Formel fertig hingestellt und eingehend discutiert werden; dadurch wird das Verständnis und die Handhabung mathematischer Formeln, welche physikalische Vorgänge zum Ausdrucke bringen, gefördert werden. Auf ein vorgebrachtes Beispiel zurückgreifend, hält es Redner für ganz wohl zulässig, ja für richtiger, wenn die Formel für die Schwingungsdauer eines Pendels nicht durch eine der vielen umständlichen und den Schüler doch kaum befriedigenden Ableitungen gewonnen, sondern wenn sie als ein fertiges Ergebnis der Wissenschaft hingestellt und zum Ausgangspunkte für die Formulierung, nicht für das Verständnis, der Pendelgesetze genommen wird. Er gibt der Hoffnung Ausdruck, dass die Lehrbücher der Physik, welche auf Grund des neuen Lehrplanes verfasst werden, sich dieser Anschauung anschließen.

Univ. Prof. Dr. G. Ritter v. Escherich stimmt den beiden Vorrednern zu und empfiehlt besonders den Weg der Induction. Die Instructionen sollen dem Lehrer bloß einige Rathschläge geben und keineswegs seine Freiheit unterbinden.

Hofrath Dr. Huemer betont, dass es nicht die Absicht der Instructionen sei, den Lehrer an einen bestimmten Lehrgang zu binden, vielmehr sollten die Instructionen dem jungen Lehrer eine Basis geben und dem alten erfahrenen Lehrer einen Vergleich und eine Beurtheilung seines eigenen Verfahrens ermöglichen. Bei uns habe man nicht — wie in Deutschland — eine langjährige Erfahrung und Tradition, eine reiche didaktische Literatur, die es ermögliche, den jungen Lehrer auf ein bestimmtes Buch zu verweisen. Die auswärtige Literatur sei aber infolge der Verschiedenheit der Lehrpläne bei uns nicht recht verwendbar, und gerade jetzt träten eine Menge junger Lehrer ohne didaktische Vorbereitung in das Amt ein. Diesen hätte die Instruction eine Handhabe zu bieten für einen gedeihlichen Unterricht.

Nachdem noch Prof. v. Escherich und der Obmann Dir. Eysert dem Hofrathe Huemer für seine offenen und den Lehrerstand ehrenden Worte den Dank ausgesprochen hatten, ergreift der Referent Prof. v. Alth das Wort:

„Was die Bemerkungen der Herren Vorredner anbetrifft, so muss ich bedauern, hie und da offenbar missverstanden worden zu sein, da ich mich in vieler Beziehung den geäußerten Ansichten anschließen kann. Jedoch

ist es mir leider im Laufe der Debatte noch immer nicht klar geworden, wie man das physische Pendel **nur** experimentell im Obergymnasium behandeln soll. Soll man da auch die fertige Formel für die Schwingungsdauer aufstellen, ohne dass sie verstanden werden kann? Da würde es sich noch eher empfehlen, über das physische Pendel ganz hinwegzugehen, anstatt sich mit Halbheiten zu befassen. Ich glaube daher, wir bleiben in dieser Beziehung besser im gewohnten Geleise.

„In entschiedener Weise möchte ich ferner nochmals dafür eintreten, dass man in der Hydrodynamik auf die Wirkungen des bewegten Wassers mehr Bedacht nimmt, als es bisher vorgeschrieben war, und wenigstens soweit in die Sache eingeht, dass eine Übertragung der gewonnenen Begriffe auf die elektrischen Ströme mit Erfolg möglich ist. Eine so nutzbringende Analogie darf man nicht von der Hand weisen, sondern muss sie mit Freuden aufgreifen. Ich verweise da nochmals auf die betreffenden Stellen in Jamiesons Lehre vom Magnetismus und der Elektricität.

„Was unsere Lehrbücher der Physik anbelangt, so ist es bekannt, dass sie unsere Schüler nur schwer verstehen; das Übel liegt meistens in der zu knappen Ausdrucksweise, und in dieser Beziehung habe ich das Lehrbuch von Fuss und Hensold zur Danachachtung empfohlen. Ebenso gefällt es mir in der äußeren Ausstattung und überragt in dieser Beziehung gewiss die unseren. Ich gebe zu, dass es nicht in allen Theilen unserem Vorgange entspricht, aber das hindert nicht, dasselbe in vieler Beziehung als nachahmenswert zu bezeichnen, namentlich in Bezug auf systematische Anordnung, verständliche Darstellung, Aufgabenmaterial und Ausstattung.

„Bezüglich der stattgefundenen Vereinfachung und Verkürzung des Lehrstoffes beharre ich auf dem Standpunkte, dass eine weitere Reduction des physikalischen Lehrstoffes auf keinen Fall mehr stattfinden sollte, dies wäre weder im Interesse unserer Schüler noch im Zeitgeiste gelegen."

Hierauf wurde die Debatte geschlossen und die Resolution des Referenten angenommen.

Sechster Vereinsabend.

(17. Februar 1900.)

Der Obmann eröffnet die Sitzung, indem er zunächst die Herren Hofrath Dr. Johann Huemer und Univ. Prof. Dr. Emil Reisch begrüßt.

Hierauf berichtet der Obmann, dass sich über Beschluss des Ausschusses am 3. Februar eine Deputation, bestehend aus ihm und Prof. Ritter v. Alth, zu Sr. Excellenz dem Herrn Unterrichtsminister Dr. Wilhelm Ritter v. Hartel begeben habe, um demselben aus Anlass seiner Ernennung zum Unterrichtsminister die ehrerbietigsten Glückwünsche des Vereines darzubringen.

Diese Mittheilung begleitet der Obmann mit dem Hinweise, dass die Darbringung der Glückwünsche nicht etwa die Erfüllung einer leeren, formellen Höflichkeitspflicht bedeute, sondern dass sie der tiefen, inneren Befriedigung Ausdruck geben sollte, dass zur Führung des Unterrichtsministeriums ein Mann berufen wurde, der, selbst aus dem Lehrstande hervorgegangen, nicht bloß eine Zierde der Wissenschaft sei, sondern auch als gründlicher Kenner sowohl der Bedürfnisse der Hoch-

schule wie insbesondere der des Mittelschulwesens gelte. Die Mittelschule habe aber umso begründeteren Anlass, die Berufung Sr. Excellenz zu begrüßen, da das gesammte Wirken Sr. Excellenz auf wissenschaftlichem und lehramtlichem Gebiete mit der Mittelschule in innigstem Zusammenhange gestanden sei und zumal der Pflege des altclassischen Studiums mächtige Förderung und Stütze verliehen habe. Aus diesem Grunde sei auch die Berufung Sr. Excellenz bedeutungsvoll und hochwillkommen in einer Zeit, in der von den verschiedensten Seiten mit großer Kraft gegen eine der kostbarsten Grundlagen des humanistischen Gymnasiums angekämpft werde.

Indem der Obmann kundgibt, dass Se. Excellenz in freundlicher Erwiderung der Ansprache unter anderem darauf hingewiesen habe, dass es zugleich Sache und Pflicht der Mittelschullehrer selbst sei, für den bedrohten Besitzstand des Gymnasiums durch Wort und Schrift nach Kräften einzutreten, übermittelt er der Versammlung den Dank Sr. Excellenz für die dargebrachten Glückwünsche des Vereines.

Nach dieser Mittheilung ersucht der Obmann den Prof. Dr. Wilhelm Jerusalem, den von ihm übernommenen Nachruf an den verstorbenen Prof. Dr. Philipp Paulitschke zu halten (s. S. 159).

Hierauf hält Univ. Prof. Dr. Emil Reisch den angekündigten Vortrag über:

„Gräbercult und Grabdenkmäler in Attika".

Der Herr Vortragende besprach in klarer und anschaulicher Weise die Entwicklung und Bedeutung der attischen Grabdenkmäler bis zum Ausgange des vierten Jahrhunderts v. Chr. und gab eine genaue Erläuterung der drei Hauptformen derselben, der Grabvase, der schlanken Stele und der meist reliefgeschmückten Grabplatte, die sich allmählich zu einer giebelgekrönten kleinen Kapelle (*aedicula*) entwickelte, bis diese Art der Grabausschmückung gegen Ende des vierten Jahrhunderts infolge eines gegen den Gräberluxus gerichteten Verbotes des Demetrius aus Phaleron verschwand und einer ganz einfachen Platz machte. Naturgemäß erfuhren die durch künstlerische Ausführung und Anmuth ihres figuralen Schmuckes hervorragenden Denkmäler der letzten Gattung besondere Berücksichtigung und die in manchen Punkten noch strittige Deutung der darauf dargestellten Scenen eingehende Besprechung. In einer Reihe sehr gelungener Skioptikonbilder wurden die Hauptvertreter jeder Gattung vorgeführt, so nebst Grabvasen die Stele des Aristion und außer einer sehr instructiven Gesammtansicht des Friedhofes beim Dipylon von den dort gefundenen Denkmälern das des Dexileos, der Hegeso u. m. a.

Für den äußerst anregenden Vortrag, welcher den lebhaften Beifall der Versammlung fand, wurde dem Herrn Professor vom Vereinsobmanne der gebürende Dank ausgesprochen.

Siebenter Vereinsabend.

(10. März 1900.)

Nach Eröffnung der Sitzung, welcher die Herren Univ. Prof. Dr. Emil Reisch und Landes-Schulinspector Dr. August Scheindler beiwohnen, hält Prof. Dr. Anton Becker den angekündigten Vortrag über:

„Anschauung, Kunst und Kunstgeschichte".

Der Vortragende weist darauf hin, dass seit dem Erscheinen der Schrift Konrad Langes „Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend" (1893) über die Frage der Behandlung der Kunst und Kunstgeschichte im Mittelschulunterrichte viel geschrieben und gesprochen wurde, und dass sich aus dieser Debatte vier Wege erkennen lassen, die man für diese Behandlung eingeschlagen wissen will. Den ersten hat Lange ausgesprochen: er will dem Zeichenlehrer den „Kunstunterricht" übertragen, weil dieser die nöthige künstlerische Vorbildung besitzt. Der zweite ist der, den Kunstunterricht um die Laokoon-Lectüre zu gruppieren, der dritte, ihn auf alle Gegenstände zu vertheilen, und endlich der vierte, ihn lediglich dem Geschichtsunterrichte zuzuweisen. Nachdem der Vortragende die ersten drei Wege mit Rücksicht auf den Umstand, dass das Zeichnen im Obergymnasium gewöhnlich nicht obligat ist, dass ferner im Deutschunterrichte die Zeit dazu fehlen dürfte und schließlich bei einer Vertheilung auf alle Gegenstände eine systematische Zusammenfassung mangeln würde, als gegenwärtig nicht vollständig geeignet zur Lösung dieser Frage hingestellt hat, wendet er sich dem vierten ausführlicher zu. Soll aber der „Kunstunterricht" in den Geschichtsunterricht fallen, so sei in erster Linie eine weitergehende, gründlichere Vorbildung des Lehrers nach dieser Hinsicht auf der Universität anzustreben und zu ermöglichen, vor allem aber der Geschichtslehrer insofern zu entlasten, als bei dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft eine Vereinigung der Geographie mit der Geschichte an den, der auf der Höhe des wissenschaftlichen Fortschrittes bleiben will, ungeheure Anforderungen stellt, dann aber auch der Geschichtsstoff zu verringern, indem einige noch heute in den Geschichtsbüchern großen Raum einnehmende Partien, wie z. B. Literatur u. dgl., dem Sprachunterrichte zuzuweisen seien. Der Vortragende erörtert nun die Frage, wann ein solcher Kunstunterricht in der Geschichte durchzuführen sei. Er weist die Form der Extrastunden zurück und schließt sich der Anschauung an, die Eins im Programme des Gymnasiums zu Danzig 1898 („Kunstgeschichte als Zweig des Geschichtsunterrichtes") ausgesprochen hat. Er betont ferner, dass es ihm völlig ausgeschlossen erscheine, einen sogenannten Kunstunterricht durchzuführen, sondern dass es dem Lehrer nur obliege, anregend zu wirken und sich nur das Ziel zu stecken, eine Entwicklung des Kunstverständnisses anzubahnen und einen Überblick über die Hauptphasen der Entwicklung der Kunst in ihrem Zusammenhange mit der allgemeinen Geschichte zu geben. Bei ersterem kommt es auf die Fähigkeit des Lehrers und der Schüler an, jedenfalls auf das „Wie" der Darstellung.

Eine Entwicklung des Kunstverständnisses sei nur möglich durch Anschauung von wahren Kunstwerken. Hiebei kommt es auf das Sehen an, auch dieses müsse gelernt werden, und zwar durch frühzeitiges Üben in den unteren Classen beim Anschauungsunterrichte. Der Vortragende verweist hierauf auf seine Abhandlung in den „Lehrproben und Lehrgängen", Jahrgang 1899, worin er an Beispielen dargethan, in welcher Weise das Bild als Ausgangspunkt der Unterrichtseinheit genommen werden kann. Er betont auch den Wert der Ausflüge und Museumsbesuche, aber nicht ohne hiebei auf die sich geltend machenden Schwierigkeiten hinzuweisen. Sehr wertvoll erscheint es ihm auch, auf künstlerische Darstellungen historischer Ereignisse und Persönlichkeiten unter Nennung des

betreffenden Künstlers im Geschichtsunterrichte aufmerksam zu machen, da dies zur Folge hat, dass der Schüler nach und nach eine Reihe berühmter Meister und ihre Werke kennen lernt und so in einer Zusammenfassung derselben ein Beitrag zur Kunstgeschichte gegeben werden kann, dass ferner der Schüler zum Besuche der Museen angeeifert werden kann.

An den mit lebhaftem Beifalle aufgenommenen Vortrag knüpfte sich eine Discussion, an der sich nebst dem Vortragenden die Proff. Dr. Reisch, Dr. Wotke, Klement und der Vorsitzende betheiligten.

Prof. Wotke wünscht, dass die Unterweisung in der Kunstgeschichte dem Zeichenlehrer, als dem berufensten Kenner des Gegenstandes, zugewiesen werde.

Univ. Prof. Reisch erwähnt zunächst, dass es in Bezug auf die kunstgeschichtliche Ausbildung der Mittelschullehrer an der Hochschule mit der Zeit wohl besser werden dürfte, wie dies ja jetzt schon bezüglich der Kunstgeschichte des Alterthums der Fall sei, und betont weiter, dass an der Mittelschule nicht bloß Kunstwerke, sondern vielmehr Typen erklärt werden sollen, an denen sich die Entwicklung der Kunst begreifen lasse; Kunstgeschichte als solche dürfe dagegen niemals Lehrgegenstand der Mittelschule sein.

Dir. Eysert hält es für bedenklich, beim geschichtlichen Vortrage stets auf den Besuch der Museen behufs Besichtigung historischer Gemälde aufmerksam zu machen, da hieraus leicht ein Zwang oder eine Überbürdung für den Schüler erwachse; auch hält er den Zeichenlehrer nicht in erster Reihe für berufen, den sogenannten kunstgeschichtlichen Unterricht zu leiten, da der Überblick über Cultur und Kunst stets nach dem Abschlusse gewisser Zeitepochen gegeben werden müsse und diese Aufgabe somit naturgemäß dem Geschichtsprofessor zufalle.

Prof. Klement ist dafür, dass der Lehrer des Deutschen auf allen Stufen durch die Anleitung zu Beschreibungen von Kunstdenkmälern zur Hebung des Kunstsinnes bei der Jugend beitragen solle.

Prof. Becker begrüßt die Mitwirkung aller Lehrkräfte bei diesem Gegenstande, fürchtet jedoch in diesem Falle eine kaum zu vermeidende Zersplitterung.

Wegen vorgerückter Zeit wird hiemit die Discussion abgebrochen.

Zum Schlusse theilt der Obmann mit, dass er über Ersuchen des czechischen Professorenvereines in Prag an competenter Stelle im hohen Unterrichtsministerium Erkundigungen eingezogen habe über die bereits im Jahre 1898 auf dem Wege einer Petition erbetene völlig gleiche Behandlung des Lehrpersonales an Lehrerbildungsanstalten gegenüber jenem an den übrigen Mittelschulen. Der Obmann erklärt, hierüber eine durchaus beruhigende Auskunft erhalten zu haben, da die Lücke im Gesetze vom 19. September 1898 im Ministerium selbst empfunden werde und bereits Erhebungen gepflogen seien, um die erforderliche Abhilfe zu schaffen.

Ferner gibt der Obmann bekannt, dass er, um vielseitigen Wünschen gerecht zu werden, demnächst in Vertretung der österreichischen Mittelschulvereine bei Sr. Excellenz dem Herrn Unterrichtsminister in Angelegenheit der anzustrebenden Reisestipendien für die Pariser Weltausstellung vorsprechen wolle.

Achter Vereinsabend.

(24. März 1900.)

Der Vorsitzende eröffnet die Sitzung und begrüßt zunächst den Herrn Vicepräsidenten des Landesschulrathes Dr. Richard Freiherrn v. Bienerth, die Herren Landes-Schulinspectoren Dr. Karl Kummer und Dr. August Scheindler und den Herrn Univ. Prof. Dr. Edmund Hauler.

Der Obmann theilt sodann mit, dass er dem Herrn Ministerialrathe i. R. Josef Krieschek aus Anlass des 70. Geburtstages, welchen derselbe am 17. März d. J. begieng, im Namen des Ausschusses auf schriftlichem Wege die Glückwünsche des Vereines dargebracht habe, und verliest das Dankschreiben des Jubilars, der ob seiner gerechten und milden Amtsführung die dankbarste Erinnerung in den weitesten Kreisen der Mittelschullehrer hinterlassen hat.

Hierauf gibt der Obmann bekannt, dass er am 24. März bei Sr. Excellenz dem Herrn Unterrichtsminister wegen der erbetenen Reisestipendien für die Pariser Weltausstellung vorgesprochen, jedoch den Bescheid erhalten habe, dass es hiefür leider an den erforderlichen Mitteln fehle; doch sei in Aussicht genommen, die mit Allerhöchster Entschließung vom 18. Januar 1896 für Naturhistoriker bestimmten Stipendien in diesem Jahre den Besuchern der Pariser Weltausstellung zuzuwenden.

Nachdem ferner der Obmann nochmals zu zahlreicher Betheiligung an dem VII. deutsch-österreichischen Mittelschultage eingeladen, ertheilt er dem Herrn Universitätsdocenten Dr. Rudolf Much das Wort zu dem Vortrage:

„Die Urheimat der Indogermanen".

Der Vortragende spricht zunächst über den Stand unserer Kenntnisse von den Indogermanen im allgemeinen. Fast alle vermeintlichen Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung hätten sich als unhaltbar erwiesen, vor allem aber ihre Methode selbst, da sich zwischen urverwandtem und altentlehntem Sprachgute sehr schwer scheiden lasse. Die Schwierigkeiten, die der Aufhellung der indogermanischen Urzeit im Wege stehen, gälten im besondern auch, was die Frage der Urheimat des Volkes betrifft. Jahrzehntelang habe man sie allgemein nach Asien verlegt, aber nur auf Grund der Bibel, und weil man die Alterthümlichkeit des Sanskrit überschätzte. Die Sprachvergleichung lehre uns nur, dass wir an ein Land mit gemäßigtem Klima zu denken haben. Ergebnisreicher und aussichtsvoller seien die prähistorisch-archäologischen Forschungen, aus denen zunächst hervorgehe, dass die Cultur der historischen Völker Europas auf dem Boden dieses Landes selbst ihre vorgeschichtlichen Vorstufen habe. Ferner weise alles darauf hin, dass der altindogermanische Rassentypus dem späteren nordeuropäischen am ähnlichsten gewesen sei. Der Schwerpunkt der indogermanischen Rasse falle zweifellos nach Europa, und es liege am nächsten, dort ihren Ausgang zu suchen. In den späteren Wanderungen der Kelten und Germanen wiederhole sich nur das Schauspiel der ersten Ausbreitung der Indogermanen. Ein engerer Bereich lasse sich als deren Ursitz deshalb feststellen, weil weite Gebiete Europas aus verschiedenen Gründen für ihn gar nicht in Betracht kommen: so Spanien, Frankreich, die britischen Inseln, Italien, Griechenland und der größere

nördliche und östliche Theil von Russland. Am ehesten würde man die Urheimat der Indogermanen innerhalb des Stromgebietes der Donau einschließlich der diesem gegen Norden vorgelagerten Länder zu suchen haben, wobei sich scharfe Grenzen natürlich nicht angeben ließen. Nicht wenig zugunsten sehr alter Sesshaftigkeit der Indogermanen in Europa falle noch die Thatsache ins Gewicht, dass die indogermanischen Sprachen einander näher stehen in demselben Verhältnisse, wie ihre Gebiete einander näher liegen, weil sich dadurch zeigt, dass die indogermanischen Völker ihre sprachliche Sonderentwicklung in Nachbarschaftsverhältnissen durchgemacht haben, die ihren geschichtlichen Sitzen entsprechen. Zum Schlusse auf die Germanen übergehend, bemerkt der Vortragende, dass die Funde mit Bestimmtheit erkennen lassen, dass in das Ländergebiet, das die westlichen Theile der Ostsee einschließt, während der Bronzezeit — d. i. von etwa 1500 v. Chr. an — keine Einwanderung eines neuen Volkes stattgefunden hat. Wahrscheinlich seien aber die Germanen schon während der ganzen jüngeren Steinzeit — deren Anfang um 3000 v. Chr. angesetzt wird — in Skandinavien gesessen. Über die jüngere Steinzeit zurück ließen sich aber vorläufig weder die Germanen noch die Indogermanen zurückverfolgen.

Nachdem der Obmann dem Herrn Vortragenden für die hochwissenschaftlichen und interessanten Ausführungen, welche den reichen Beifall der Versammlung fanden, den geziemenden Dank ausgesprochen, schließt er die Sitzung mit dem Bemerken, dass mit derselben in Anbetracht der vorgerückten Jahreszeit die Vereinsabende in dem laufenden Schuljahre abgeschlossen seien. Aus diesem Anlasse spricht er allen jenen Herren, welche entweder durch freundliche Übernahme von Vorträgen oder durch die Betheiligung an den Discussionen oder auch durch ihre persönliche Anwesenheit zur Hebung des Vereines und zu einem frisch pulsierenden Leben desselben beigetragen haben, den besten Dank aus.

B. Sitzungsberichte des Vereines „Deutsche Mittelschule" in Prag.

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. F. Urban.)

Erste Vollversammlung.

(6. December 1899.)

Nachdem der Obmann, Dir. Dr. A. Frank, die erschienenen Collegen herzlich begrüßt hatte, begann Herr Regierungsrath Dr. L. Chevalier seinen geistreichen Vortrag:

„Über Gesetze in der Geschichte".

Zunächst präcisierte derselbe die Aufgabe des Geschichtschreibers, besprach sodann die verschiedenen Methoden der Feststellung des Umfanges und des Inhaltes des geschichtlichen Gebietes und begrenzte innerhalb desselben sechs kleinere Gebiete, das Gebiet des menschlichen Wissens, das der Güter, das sittliche Gebiet, das Gebiet der religiösen Überzeugung, das Handeln der Autoritäten oder die politische Geschichte, endlich das Gebiet des Schönen. Hieran knüpfte sich die Frage nach den treibenden

Kräften, nach den Gesetzen in der Geschichte, von welchen die Bewegung und der Fortschritt ausgehen. Es lassen sich zunächst gewisse allgemeine Gesetze aufstellen. Die Bewegung in der Geschichte nimmt ihren Ausgang von der Artung des menschlichen Geistes und der Natur des Landes. Zu diesen beiden Kräften kommt noch eine dritte Macht hinzu in der Person, welche durch ihren Charakter bestimmend auf die Umgebung einwirkt. Dieser persönliche Beweggrund ist freilich von manchen über- und unterschätzt worden. Hierauf erörterte der Vortragende beliebte falsche Gesetze, welche man aufgestellt hat. Man hat den Zeitgeist als eine bewegende Kraft aufgefasst, hat gemeint, dass jedes Volk die Altersstufen des einzelnen Menschen durchlaufen müsse, hat den Untergang eines Volkes oft aus der sittlichen Verderbnis allein hergeleitet, hat behauptet, dass mit dem Verfalle des politischen Lebens jedesmal auch ein Sinken der Wissenschaft verbunden ist u. a. Zum Schlusse citierte der Vortragende Stimmen von Gelehrten über den Umfang und die Aufgabe der Geschichte.

Nachdem der Vorsitzende dem Herrn Regierungsrathe für seine geistreichen Ausführungen, welchen seitens der Anwesenden lauter Beifall gezollt worden war, den Dank ausgedrückt hatte, berichtete derselbe über die in den vorausgegangenen Ausschuss-Sitzungen behandelten Standesfragen betreffend die Gewährung von neuen Reisestipendien anlässlich der Pariser Weltausstellung, betreffend die Anrechnung der Supplentenjahre bei den Professoren der Lehrerbildungsanstalten, betreffend die Zuerkennung der VIII. und VII. Rangsclasse u. a. Der Obmann wies weiter darauf hin, dass noch vieles zu thun ist, um den Stand zu heben und ihm die gebürende Achtung und Geltung zu verschaffen. Zum Schlusse berichtete derselbe über die erfolgte Aufnahme von fünf neuen Mitgliedern.

Zweite Vollversammlung.

(17. Januar 1900.)

Der Vereinsobmann, Dir. Dr. A. Frank, eröffnete die Sitzung mit einer herzlichen Begrüßung der Anwesenden und widmete zunächst dem verstorbenen Herrn Dr. L. Schlesinger folgenden Nachruf:

„Wir sind heute das erstemal versammelt, seitdem der Tod eines unserer Mitglieder von hinnen genommen hat, und bevor wir zur gewöhnlichen Arbeit der Tagesordnung übergehen, geziemt es, des Geschiedenen zu gedenken. Als die ‚Deutsche Mittelschule‘ in Prag gegründet wurde, fehlte auch Dr. L. Schlesinger unter den ersten Mitgliedern nicht. Der gute Zweck führte ihn mit vielen Gleichgesinnten zusammen, sollte doch hier auf dem alten Kampfesboden wieder ein Mittelpunkt geschaffen werden, an welchem deutsche Bildung einen Halt fände und ein Ziel gewänne. Die stille Arbeit eines Schulmannes füllte sein Wirken nicht aus, aber es ehrt uns Schulmänner, dass Dr. L. Schlesinger durch die Schule ein reicheres Arbeitsfeld gewann. Die Geschichte, die Lehrmeisterin des Lebens, führte ihn mitten ins Leben hinein, und da es ihm ernst war um die Wahrheit, und da er ein warmes Herz für sein Volk in der Brust trug, scheute er vor den Kämpfen des politischen Lebens nicht zurück. Sein weiter Blick und seine biedere Gesinnung errangen ihm die Führer-

schaft des deutschen Volkes in Böhmen. Das öffentliche Wirken des Verewigten ist von Berufeneren gewürdigt worden, denn wir alle betrauern seinen Hingang. Aber durch die Klage allein ehren wir das Andenken eines Mannes nicht; was wir des Preises wert finden, sei uns ein Vorbild. Unsere Arbeit in der Schule kann doch nur dem Staate und der Gesellschaft dienen, und sie ist nur halb gethan, wenn wir diese höheren Ordnungen nicht in unseren Gesichts- und Strebekreis nehmen. Unter diesem Ziele bethätigte Dr. L. Schlesinger die Kräfte, die ihm ein gütiges Geschick beschieden hatte. Der Tod greift mit rauher Hand in unsere Reihen und holt den einen und den anderen, das ganze Leben will er nicht zerstören. An uns, die wir das Licht noch genießen, ist es, zu schaffen und zu wirken, wo Pflicht und Neigung jeden hingestellt haben. In dem Gedanken wollen wir die Erinnerung an den Verewigten hochhalten."

Hierauf schritt der Obmann zu seinem Vortrage, betitelt:

„Im saronischen Golf. Bilder und Erinnerungen aus einer Studienreise".

„Man rühmt von unserem Zeitalter," so begann er, „dass ihm der geschichtliche Blick nicht fehle und dass es über seine Stellung zu der Vergangenheit klaren Aufschluss besitze. Wäre dies in der Allgemeinheit wirklich der Fall, dann dürften die Ansichten und die Bestrebungen auf dem Gebiete des höheren Unterrichtes mit weniger Heftigkeit vorgebracht werden und nicht so verschiedenen Zielen zustreben; und in einem Punkte würden wir auch ein richtiges Urtheil hören, welche Stellung die sogenannte classische Bildung im ganzen Unterrichte einnimmt. Uns verknüpft in der geschichtlichen Entwicklung mit den classischen Völkern ungleich mehr, als man sich gemeinhin gestehen will. Wie viele von den noch jetzt lebendig fortwirkenden Normen in Recht und Verwaltung weisen auf die Römer zurück, bei den Griechen suchen wir noch immer die anerkannten Muster in der Dichtung, in einem Zweige der Kunstübung, in der Plastik, stehen sie unübertroffen da, die strengen Geisteswissenschaften müssen bei den griechischen Denkern Klärung und Selbstverständnis suchen, da sie zuerst und in schlagkräftiger und schlichter Einfalt die Frage nach dem Wissen gestellt haben; würde man die Begriffe und Vorstellungen, mit denen die heutigen europäischen Culturvölker ihr Denken besorgen, auf ihren geschichtlichen Ursprung hin untersuchen, gar viele Pfade und oft breite Straßen führen über die Römer zu den Griechen zurück. Heben wir dasjenige, was wir von den Alten haben, aus unserer Bildung hinweg, so bleiben nur lose Trümmer übrig. Es ist ein Mangel freien Empfindens, seiner Wohlthäter zu vergessen oder sie gar zu schelten. Geschichtliche Besinnung in der wahren Bedeutung des Wortes sucht den Thatbestand mit allen Wurzeln auszuheben und in alle Verzweigungen zu verfolgen. Ein wichtiger Theil des ganzen Thatbestandes ist auch der Grund und Boden, der die geschichtlichen Völker trägt und nährt. Das Wort des Dichters gilt auch hier: ‚Wer ein Volk will verstehen, muss in des Volkes Lande gehen'. In das Land, wo die Citronen blühen, führt auch uns ein heimatliches Gefühl, und nicht sentimentale Schwärmerei ist es, die uns Arkadien suchen lässt, sondern ein ernstes Anliegen. Gestatten Sie mir daher, Sie ein Stündchen in das Land der Griechen, unserer geistigen Vorfahren, zu geleiten."

Der Vortragende schilderte hierauf die Ankunft des Dampfers auf der kleinen Insel Kalauria, die Besichtigung der Reste des alten Poseidontempels, die Bedeutung der hier bestandenen Amphiktyonie, die Stätte, wo sich Demosthenes den Tod gab. Die Reisenden betraten hierauf die Küste von Argolis und besuchten die Gegend von Troizen und Epidauros.

Mit der Schilderung des landschaftlichen Bildes verknüpfte der Vortragende den Hinweis auf die diese Gegend betreffende Theseussage. Gelegentlich der Erwähnung der Zusammenkunft mit einem griechischen Arzte, welcher den Reisenden den Anfang der Ilias vortrug, wurden geistreiche Bemerkungen über die Aussprache des Neugriechischen eingestreut. Aus dieser an herrlichen Aussichten reichen Gegend brachte der Dampfer hierauf die Gesellschaft nach Ägina, wo der Athenetempel besucht wurde. Die Schilderung dieses interessanten Bauwerkes gab dem Sprecher Gelegenheit, den Unterschied zwischen Tempel und Kirche zu beleuchten. Im Piräus endete die genussreiche Reise.

Der anziehende Vortrag, welcher durch Karten, Kartenskizzen und Photographien unterstützt wurde, fand lauten Beifall. Herr Regierungsrath Dr. L. Chevalier drückte namens der Anwesenden den wärmsten Dank aus.

Bei der hierauf vorgenommenen Nachwahl eines zweiten Schriftführers bekam Prof. Dr. H. Thume alle Stimmen. Sodann wurde der Jugendspielausschuss neu gewählt und angegangen, einige kurze Bestimmungen auszuarbeiten, welche sein Verhältnis zum Vereine regeln sollen. Der Vereinsobmann theilte hierauf mit, dass auch in hervorragenderen Provinzblättern dann und wann Berichte über das Wirken der „Mittelschule" eingerückt werden, damit die Herren Collegen am Lande ein größeres Interesse für den Verein gewinnen. Wegen vorgerückter Stunde wurde der zweite Vortrag betreffend die k. k. Bezirks-Schulinspectoren auf die nächste Vollversammlung verschoben. Schließlich meldete der Herr Vorsitzende, dass dem Vereine neuerdings fünf Mitglieder beigetreten sind.

Dritte Vollversammlung.

(21. Februar 1900.)

Der Obmann, Gymn. Dir. Dr. A. Frank, begrüßt die erschienenen Mitglieder, berichtet, dass er namens des Vereines an den neuernannten Minister für Cultus und Unterricht, Se. Excellenz Herrn Dr. Wilhelm v. Hartel, ein Glückwunschtelegramm abgeschickt habe, und verliest das eingelaufene Danksagungsschreiben. Weiter gibt derselbe bekannt, dass er gemeinschaftlich mit einem Ausschussmitgliede bei der böhmischen Sparcasse in Prag neuerdings ein Gesuch um eine Subvention zum Zwecke der Erwerbung eines Skioptikons überreicht habe, und dass gegründete Hoffnung vorhanden sei, den längst gehegten Wunsch in Erfüllung gehen zu sehen. Ein wie in den Vorjahren an derselben Stelle eingebrachtes schriftliches Ansuchen des Jugendspielausschusses um Förderung seiner Interessen hat einen günstigen Erfolg zu gewärtigen.

Hierauf ertheilte der Obmann Herrn Prof. A. Michalitschke das Wort zu dem angekündigten Vortrage:

„Die Stellung der k. k. Bezirks-Schulinspectoren und der provisorischen Lehrer an Mittelschulen" (S. 147).

Derselbe weist auf Grundlage des Jahrbuches für das höhere Unterrichtswesen und anderer Behelfe nach, wie viel Professoren von Mittelschulen derzeit als k. k. Bezirks-Schulinspectoren beurlaubt sind, rangiert dieselben nach Lehrfach, Unterrichtssprache und Lehranstalten, erörtert, wie die Einführung der provisorischen Lehrer dem Supplentenelende zu steuern bestimmt war, schildert die missliche Stellung dieser Lehrpersonen, welche bei der neuen Gehaltsregulierung leer ausgegangen sind und sehen müssen, dass mitunter jüngere Supplenten vor ihnen definitiv werden. Es scheint daher billig zu sein, diese provisorischen Lehrer besser zu bedenken.

Der Herr Obmann dankt dem Vortragenden namens der Anwesenden für die wohlerwogenen Ausführungen.

Hierauf beleuchtet Vereinsmitglied Prof. Jul. Gilhofer die Stellung und Lage der k. k. Bezirks-Schulinspectoren im allgemeinen, ihr Verhältnis zur politischen Behörde, ihre Wünsche bezüglich der Beistellung einer Kanzlei und einer Schreibkraft, endlich die Chancen des Definitivwerdens, um welches petiert wird.

An den Vortrag und an die orientierenden Ausführungen des letzten Redners, für welche der Obmann bestens dankte, reihte sich eine längere Debatte, in welcher mehrere Herren das Wort ergriffen. Es wurde schließlich die Meinung laut, man solle die Abschaffung dieser misslichen provisorischen Stellen anstreben, welche nach der Beurlaubung eines zum k. k. Bezirks-Schulinspector ernannten Professors eingerichtet würden, damit dann mehr definitive Stellen zu besetzen wären; denn wenn ein solcher Inspector wieder einmal an die Mittelschule zurückkehren wolle, werde sich wohl eine Stelle für ihn finden lassen. Prof. Ad. Gottwald nennt diese Forderung ein zweischneidiges Schwert; es werde in einiger Zeit ohnedies wieder eine Überproduction von Supplenten eintreten, und da könne man diese provisorischen Stellen wieder gut brauchen. Damit aber das Drückende der Lage eines provisorischen Lehrers behoben werde, wünscht derselbe, dass man zu erreichen suche, dass jeder provisorische Lehrer nach drei Jahren auf seinem Posten oder anderswo definitiv werde. Dieser Auffassung stimmten schließlich alle Anwesenden lebhaft bei. Der Obmann versprach, die gegebenen Anregungen und Wünsche zum Substrate weiterer Berathungen und Schritte zu machen. Darauf schloss derselbe die Versammlung.

Vierte Vollversammlung.

(21. März 1900.)

In derselben berichtete der Herr Obmann, Gymn. Dir. Dr. A. Frank, zunächst, dass die eingeleiteten Schritte zum Zwecke der Anrechnung der Supplentenjahre bei den an Lehrerbildungsanstalten angestellten Mittelschullehrern von Erfolg begleitet zu sein scheinen, da im Reichsrathe eine diesbezügliche Interpellation wegen Abänderung des Gehaltsregulierungsgesetzes vom 19. September 1898 eingebracht wurde, und dass sich der Verein ferner der Petition des Staatsbeamtenclubs wegen Gleichstellung der Activitätszulagen in Prag und Wien angeschlossen hat.

Hierauf referierte der Herr Vorsitzende über die beim heurigen Mittelschultage in Wien zu behandelnden Vortragsthemen, sofern sie Standesfragen betreffen, und gab weiter bekannt, dass die Vorbereitungen zur Eröffnung der Jugendspiele seitens des Jugendspielausschusses in vollem Gange sind.

Hierauf schritt Herr Prof. Ferd. Braungarten zu dem angekündigten Vortrage über:

„Jugendliteratur und Schülerbibliotheken".

Derselbe erläuterte vor allem den Zweck, die Nothwendigkeit und Wichtigkeit einer wohlgeleiteten Jugendlectüre in einer Zeit, da die Jugendliteratur so üppig ins Kraut schießt und das Elternhaus oft gegen den Lesestoff der Kinder sich so gleichgiltig verhält. Nachdem der Vortragende die zwei sehr wichtigen Fragen: „Was soll der Student lesen?" und „Wie soll er lesen?" erörtert hatte, kam er auf die vorliegende Jugendliteratur zu sprechen, welche viel Unbrauchbares und Verwerfliches enthalte, welche entweder ein vorwiegend realistisches oder vorwiegend idealistisches Gepräge habe; in Betreff der Auswahl der Lectüre bedürfe die Schule besonders der ernsten Mitwirkung des Elternhauses, um das Kind vor schädlichen Folgen zu bewahren. Hierauf besprach der Redner die Anforderungen, welche an eine gute Jugendschrift gestellt werden müssen, und entwickelte hiebei 16 Punkte. Hieran reihte er die Zergliederung der Maßnahmen, um dem Elende der Jugendliteratur zu steuern, und berührte die hohen Ministerialerlässe, welche zeigen, wie ernst die österreichische Unterrichtsverwaltung die Bedeutung der Schülerbibliotheken auffasst. Der Vortragende wünscht unter anderem, den Kampf gegen schlechte Jugendliteratur in die breite Öffentlichkeit zu tragen durch veröffentlichte Verzeichnisse empfehlenswerter Jugendschriften, welche von Lehrerkreisen angefertigt werden sollen, den Eltern einen Wegweiser zur richtigen Auswahl von Büchergeschenken an die Hand zu geben, hebt hervor, dass sich die Ansicht allgemein bahnbrechen müsse, dass die Schülerbibliothek ein integrierender Bestandtheil im Schulorganismus ist, dass die Ergänzung der Schülerbibliotheken die Lehrerwelt selbst besorgen sollte, zumal sie in ihrer Mitte Persönlichkeiten besitze, die eine Jugendliteratur schaffen können. Es sollte sich eine Gesellschaft zur Herausgabe von Jugendschriften bilden. Redner empfiehlt ferner die Aufstellung eines Canons empfehlenswerter Schriften für die Schule. Als vortheilhaft erscheine der Wunsch, dass die österreichische Centralcommission zur Erhaltung der Baudenkmale die in ihren Mittheilungen aufgespeicherten Schätze der heranwachsenden Jugend nutzbar mache. Zum Schlusse verspricht derselbe die Vorlage eines Verzeichnisses empfehlenswerter Jugendschriften mit einer entsprechenden Kritik derselben und legt hiebei dar, wie er sich diese Kritik eines Buches durchgeführt denkt.

Reicher Beifall belohnte die wohlerwogenen Ausführungen des Vortragenden. Hierauf schloss der Vorsitzende die Versammlung.

Fünfte Vollversammlung.

(3. Mai 1900.)

Die „Deutsche Mittelschule" in Prag hatte am 3. Mai ihre letzte Vollversammlung im laufenden Vereinsjahre. Nachdem der Herr Vor-

sitzende. Gymn. Dir. Dr. A. Frank, die Erschienenen begrüßt hatte, berichtete er, dass der Ausschuss den Herrn k. k. Schulrath Johann Neubauer anlässlich seiner Beförderung in die VI. Rangsclasse wärmstens beglückwünscht hat und dass von einem vorbereitenden Comité eine Einladung zur Theilnahme an Berathungen eingelaufen sei, welche die Vereinigung der deutschen Vereine Prags und einen engeren Anschluss ihrer Mitglieder bezwecken. Der Herr Vereinsobmann wird bevollmächtigt, an den diesfälligen Verhandlungen namens der „Mittelschule" theilzunehmen. Hierauf legt derselbe eine Petition des galizischen Vereines für das höhere Schulwesen vor, welche unterstützt werden soll. Man wird schlüssig, die umfangreiche Schrift im Herbste in Verhandlung zu nehmen. Hierauf folgte der Vortrag des Herrn Prof. M. Strach, betitelt:

„Der letzte österreichische Mittelschultag in Wien".

Derselbe entwarf ein erschöpfendes Bild, welches die Zuhörer längere Zeit in Anspruch nahm und in jeder Beziehung befriedigte. Herr Regierungsrath Dr. L. Chevalier sprach dem Vortragenden im Namen der Versammelten den herzlichsten Dank aus.

Hierauf erhielt Herr Prof. A. Michalitschke das Wort zur Erstattung seines Berichtes über die vom Jugendspielausschusse entworfene Geschäftsordnung, welche das Verhältnis dieser Körperschaft zum Vereine regeln soll. Die einzelnen Punkte waren in mehreren Sitzungen durchberathen worden und fanden allgemeine Zustimmung, weswegen das Elaborat genehmigt und zum Drucke bestimmt wurde. Zum Schlusse ersuchte der Vorsitzende die Mitglieder des Vereines, im gesellschaftlichen Verkehre mit den Collegen, welche dem Vereine bisher fernegestanden sind, die Wichtigkeit desselben zu betonen, seine Bemühungen und Arbeiten im Interesse von Standesfragen zu beleuchten und, wo es angeht, auch außerhalb dieses Kreises aufklärend zu wirken, zumal es sich zeigt, dass oft gebildete Leute keine rechte Einsicht in den schweren Beruf des Mittelschullehrers und seine gesellschaftliche und materielle Stellung haben. Ist doch unlängst in einer öffentlichen Versammlung behauptet worden, dass dieselben sich durch literarische Arbeiten ein hübsches Einkommen verschaffen können, was bei der völligen Inanspruchnahme des Mittelschullehrers durch die Schule den Thatsachen nicht im geringsten entspricht. Da kein Antrag gestellt wird, schloss der Vorsitzende die Sitzung mit einem kurzen Rückblicke über die im abgelaufenen Vereinsjahre geleisteten Arbeiten.

C. Sitzungsberichte des Vereines „Die Realschule" in Wien.

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. Eduard Sokoll.)

30. Vereinsjahr. Erste Vollversammlung.

(20. Januar 1900.)

Der Obmann, Prof. Gaubatz, begrüßt die Anwesenden, darunter besonders den Herrn Landes-Schulinspector Dr. Ferdinand Maurer und Herrn Regierungsrath Dr. Gustav Peschka, Professor an der technischen Hochschule, und macht Mittheilung von dem Beitritte dreier neuen Mitglieder, der Herren:

1. Ottokar Wohanka, Zeichenlehrers, I. B.
2. Dr. Hermann Pesta, Supplenten, I. B.
3. Dr. Johann Schlachter, Supplenten, I. B.

Ferner berichtet der Obmann, dass der zum Schriftführer gewählte Herr Prof. Rebhann zufolge anderweitiger Inanspruchnahme auf das ihm übertragene Amt verzichtet habe. Der Ausschuss habe somit den als Ersatzmann gewählten Prof. Eduard Sokoll (XV) als Schriftführer einberufen und erbitte nun die Zustimmung der Vollversammlung. (Wird ertheilt.) Hierauf ertheilt der Obmann Herrn Prof. Maximilian Klar das Wort zu seinem Vortrage:

„Das Relief und dessen Verwendung beim geographischen Unterrichte an Mittelschulen".

Der Vortragende betont zunächst, dass das Relief das volle Interesse der Fachmänner und der Schule in Anspruch nehmen müsse, denn die Einführung des Schülers in das volle Verständnis der Karte biete, wie allgemein zugestanden, große Schwierigkeiten auf der Unterstufe. Dazu seien Modelle nothwendig. Vor allem müsse die Heimat dem Schüler nicht als ein zufälliges Nebeneinander, sondern als Ganzes erscheinen, und eine so betriebene Heimatkunde müsse die Grundlage für den weiteren Unterricht bilden. Nun biete aber die Landkarte eben nur das Nebeneinander. Zum Glücke zeigt uns die Natur indirect den Weg, auf dem wir der Phantasie des Schülers zuhilfe kommen müssen: nichts ist im Verstande, was nicht früher in den Sinnen war. Zunächst müssen also die Sinne des Schülers gefüllt werden mit dem, was die Umgebung der Schule Bemerkenswertes zeige. Dadurch komme der Schüler zu speciellen Anschauungen. Aber Hauptziel des geographischen Unterrichtes sei es, zu allgemeinen Anschauungen zu führen: und diese allgemeinen Anschauungen vermittle das Relief. Redner erzählt nun, wie er als Geometer dazukam, sich mit Reliefbildnerei zu befassen, bespricht die Instructionen für den geographischen Unterricht und erläutert dann an der Hand der ausgestellten Modelle und Reliefs, wie er den Unterricht praktisch gestaltet. Von dem einfachsten Relief ausgehend, führt er den Schüler an sinnreich erdachten Modellen zum Verständnisse des Horizontalbegriffes und des Querschnittbegriffes. Ein Schülerspaziergang auf einen Berg oder Hügel liefert die sinnfällige Unterlage, von der dann der Unterricht ausgeht; der zurückgelegte Weg wird in einem bildsamen Stoffe (Thon, Apfel, Kartoffel) nachgebildet, dann durch diese Nachbildungen ein Horizontalschnitt, weiter ein Verticalschnitt geführt und beide auf der Tafel aufgezeichnet, dann erst am Modelle gezeigt. Hierauf wird der Begriff der Schraffe klargemacht, worauf man zur Scala übergeht. Ist dann der Berg auf einer Fläche dargestellt, so lassen sich weiter die Fachausdrücke „Schummerung, senkrechte Beleuchtung, verkleinerter Maßstab, Höhenlinien" leicht klarmachen. Redner bespricht hierauf die Wichtigkeit der Terrainlehre, die man den Schülern wohl nicht an dem weichen Filzhute, welchen die Instructionen p. 94 als Lehrbehelf anempfehlen, klarmachen könne. Der Autor dieser Instructionen habe das Beste verschwiegen: wie man es anstellen müsse, wie man vorzugehen habe. Leider seien auch die Forderungen des letzten Mittelschultages noch nicht erfüllt. Redner wünscht vor allem Typen in Anlehnung an Heine, etwa Rax, Schneeberg, Großglockner etc., ferner geologische Reliefs und geologische

Querschnittreliefs. Das Treppenrelief habe viele Gegner gefunden. Redner schildert die gewöhnliche Art der Reliefverfertigung, hierauf seine eigene Methode, aus einer einzigen Karte das Relief zu erzeugen: er sucht zunächst die tiefste Stelle der Karte aus und schneidet dann von ihr aus die Höhenschichten, deren Zusammenfügung dann das Relief ergibt. Dieses wird mit durchsichtigem Wachse überzogen, abgegossen und bemalt. Hier sind technisch noch manche Schwierigkeiten zu überwinden. Auf diesem Wege verfertigte Reliefs haben die Mängel der Treppenreliefs fast vermieden. Dass solche mangelhafte Reliefs allerdings irreführend sein können, zeige sich unter anderem an K. Hofmanns Arbeit in den „Lehrproben und Lehrgängen", die von den falsch gearbeiteten Holzdoppelreliefs ausgehe. Redner schließt mit dem Wunsche, es möge in Österreich eine geoplastische Anstalt gegründet werden, welche die Schule mit den nöthigen Behelfen versehe, und lädt zur Besichtigung der ausgestellten, zumtheil für die Pariser Weltausstellung bestimmten Reliefs ein. (Lebhafter Beifall.) Da niemand das Wort verlangt, spricht der Obmann dem Vortragenden den Dank der Versammlung aus und schließt die Sitzung. Die Anwesenden verweilen aber noch längere Zeit und besichtigen die ausgestellten Reliefs und Modelle, unter denen das topographische Relief der Generalgemeinde Fleims (Südtirol) besondere Aufmerksamkeit erregt, das aus nur einer Plankarte ohne Pausen der Schichtenlinien gearbeitet und aus 10.468 Stückchen zusammengesetzt und mit transparentem Wachse modelliert ist.

Zweite Vollversammlung.

(17. März 1900.)

Nach Begrüßung der zahlreich erschienenen Mitglieder, darunter des Herrn Hofrathes Dr. Johann Huemer, der Herren Landes-Schulinspectoren Dr. Ferdinand Maurer und Stephan Kapp, und nach einigen geschäftlichen Mittheilungen ertheilt der Obmann dem Herrn Prof. Dr. Karl Woynar das Wort zu seinem Vortrage:

„Über die neue Maturitätsprüfungsverordnung für Realschulen":

„Ich bin, meine Herren, der Einladung des geehrten Vereinsvorstandes, die neue Maturitätsprüfungsordnung für Realschulen im Vereine ‚Die Realschule' einer Besprechung zu unterziehen, bereitwilligst nachgekommen, weil die Herausgabe einer neuen Prüfungsordnung ein wichtiger Act unserer Schulgesetzgebung ist, und weil ihr Inhalt auch in ihren einzelnen Bestimmungen größtentheils lebhafte Anerkennung und infolge der Sorgfalt der Durchführung und durch die Beseitigung von Zweifeln und Unklarheiten, wie sie ab und zu früher vorhanden waren, den Dank der Betheiligten für sich in Anspruch nehmen darf. Die neue Maturitätsprüfungsordnung tritt uns nicht als etwas Neues entgegen, sondern sie ist im wesentlichen diejenige aus dem Jahre 1872, aber mit den nothwendig gewordenen Ergänzungen und Änderungen versehen. Auch die Maturitätsprüfungsordnung von 1872 ist nicht erst in diesem Jahre entstanden, sondern auf den Organisationsentwurf von 1849 zurückzuführen. Mit einigem Stolze können wir sagen, dass wir in dem Organisationsentwurfe für Gymnasien ein classisches Werk besitzen, ein solides Fundament, worauf unser Mittelschulwesen zu einem trefflichen, organisch

festgefügten Ganzen ausgestaltet werden konnte. Die Änderungen, welche die neue Maturitätsprüfungsordnung bringt, sind uns großentheils schon bekannt, es sind zumtheil jene Erlässe, die seit 1872 besonders herausgegeben wurden, zumtheil uns auch schon durch jahrelange Praxis geläufig sind; oft sind diese Erlässe in die ,Weisungen' für Gymnasien aufgenommen, die auch für unsere Realschulen zur sinngemäßen Danachachtung bestimmt sind. Unsere Unterrichtsverwaltung hat mit peinlicher Sorgfalt an den Bestimmungen des Organisationsentwurfes festgehalten und hat nur dort Änderungen und Zusätze vorgenommen, wo sich solche auf Grund untrüglicher und mehrjähriger Erfahrung als nothwendig erwiesen haben, jede überstürzte Hast hintangehalten und jedes unsichere, den Erfolg nicht verbürgende Experiment vermieden. Dieses Lob gilt auch in Bezug auf unsere neue Maturitätsprüfungsordnung. Wir können die neue Maturitätsprüfungsordnung zunächst dadurch charakterisieren, dass sie aus der vom Jahre 1872 hervorgegangen ist, in welche Änderungen und Zusätze aufgenommen worden sind, in zweiter Richtung dadurch, dass sie Rechnung trägt den neuen Principien, die bezüglich unserer Realschulen gegenwärtig zur Geltung gebracht werden, indem darin, entsprechend dem neuen Normallehrplane, das humanistische Element verstärkt erscheint.

„Wenn ich nun sogleich an die Besprechung selbst gehe, so bemerke ich, dass ich mich selbstverständlich fernhalten werde von jedem unbedeutenden Detail, um die Geduld der hochgeehrten Versammlung nicht zusehr in Anspruch zu nehmen. Ich werde bloß jene Änderungen besprechen, die wirklich von größerer Bedeutung sind, oder aber Bestimmungen, die aus irgendeinem Grunde zu einer Bemerkung zwingen. Selbstverständlich werden meine Erörterungen mit Rücksicht auf die Kürze der mir zur Verfügung stehenden Zeit keinen Anspruch auf lückenlose Vollständigkeit erheben können.

„Ich beginne, indem ich zunächst die ersten Paragraphen bespreche, die über Zweck und Ort der Prüfungen handeln. Diese sind im wesentlichen gleich geblieben und geben zu besonderen Bemerkungen keine Veranlassung. Es ist selbstverständlich, dass im § 2 die frühere Bedingung, dass mindestens zwei Drittel der prüfenden Lehrer die Lehrbefähigung für Oberclassen haben müssen, weggefallen ist. Was die Bedingungen zur Zulassung betrifft und die Einleitung der Prüfung, die hauptsächlich im § 3 behandelt sind, so sind Absatz 2 und 3 neu hinzugekommen. Beide Absätze sind uns schon aus den Weisungen für Gymnasien bekannt, für die Realschulen ist aber diese Bestimmung von besonderer Bedeutung. Während früher die meisten Realschulgesetze, und zwar sämmtliche, die vor 1872 entstanden sind, die Maturitätsprüfung jedem Realschüler am Schlusse des letzten Jahres zugänglich machten, wird das durch die neue Ordnung dahin abgeändert, dass die **erfolgreiche** Zurücklegung der VII. Classe eine *conditio sine qua non* für die Zulassung zur Maturitätsprüfung bildet. Ich gestatte mir, da etwas weiter auf die Geschichte dieser Bestimmung zurückzugehen.

„Der Organisationsentwurf für Gymnasien § 79 stellt als Grundsatz fest, dass jeder Schüler am Schlusse des letzten Jahres zur Maturitätsprüfung zuzulassen sei. Selbstverständlich war das nur für Gymnasien giltig, da die Maturitätsprüfung an Realschulen erst im Sommersemester 1869 ins Leben

trat. Im Jahre 1856 wurde aber, um überflüssige Behelligungen der Prüfungscommissionen zu vermeiden, und um eine genauere Prüfung der übrigbleibenden Candidaten zu ermöglichen, die Bestimmung getroffen, dass jeder Abiturient, der im zweiten Semester die zweite oder dritte Fortgangsclasse erhalten hatte, nicht vor Ablauf eines Jahres zur Prüfung zuzulassen sei. Diese Bestimmung blieb durch neun Jahre in Kraft, wurde aber durch einen Staatsministerialerlass im Jahre 1865 beschränkt. Dieser Erlass hat ausgesprochen, dass es dem Lehrkörper freigestellt sein sollte, von dem Erlasse aus dem Jahre 1856 Umgang zu nehmen und somit nach dem Organisationsentwurfe vorzugehen, also jeden Schüler der VII. Classe am Schlusse des zweiten Semesters zuzulassen. Somit war man auf den Standpunkt des Organisationsentwurfes zurückgekehrt, und dem trugen die verschiedenen Landesgesetze Rechnung, die aus den Jahren 1869 und 1870 stammen, d. h. sämmtliche Realschulgesetze mit Ausnahme der von Istrien, Dalmatien, Böhmen und des neuen von Galizien.

„Im Jahre 1885 wurde bei Gelegenheit der Herausgabe der ersten Auflage der Weisungen der Erlass von 1865 aufgehoben und hiedurch der Erlass vom Jahre 1856 wieder in volle Kraft und Geltung gesetzt. Diese Bestimmung galt zunächst für Gymnasien und wurde auch zunächst für Gymnasien durchgeführt, aber es ergab sich dann doch auch in einigen Kronländern der Gebrauch, auch an Realschulen Abiturienten, die im zweiten Semester der VII. Classe die erste Fortgangsclasse nicht erhalten hatten, auszuschließen, auch in solchen Kronländern, in denen das Gesetz dahin lautete, jeder Abiturient sei zuzulassen. Es war wohl vom strengen Rechtsstandpunkte nicht ganz richtig, eine neuere Verordnung über eine alte Gesetzesbestimmung, auch wenn diese bereits veraltet und durch die Erfahrung überholt war, zu setzen, ohne dass das Gesetz selbst abgeändert wurde, aber es entsprach doch gewiss den thatsächlichen Bedürfnissen, wenn beispielsweise an den zahlreichen Realschulen Mährens so gehandelt wurde, entsprechend den Bestimmungen für Gymnasien. Es ist mit großem Danke zu begrüßen, dass hier Klarheit geschaffen wurde, und dass nunmehr auch in den einzelnen Realschulgesetzen die betreffenden Bestimmungen geändert wurden, wie das jetzt auch in unserem niederösterreichischen Realschulgesetze geschehen ist. Solche Unklarheiten treten, wie ich im Verlaufe des Vortrages zeigen werde, auch bei anderen Bestimmungen entgegen, und es ist mit Dank anzuerkennen, dass die neue Maturitätsprüfungsordnung einen wesentlichen Schritt in der Richtung gemacht hat, solche Unklarheiten, Zweifel und Verschiedenheiten, die nicht im Sinne der Unterrichtsverwaltung waren, zu beseitigen. Was den § 4 betrifft, so handelt er von der Prüfung der Externen. Es sind neu aufgenommen die Absätze 2, 4, 5, 6, großentheils aus der Ministerialverordnung vom Jahre 1855 und dem Ministerialerlasse von 1879 herübergenommen. Der Paragraph bezweckt, eine möglichst große Vorsicht zu erzielen bei der Prüfung von local oder allgemein ausgeschlossenen Schülern, ganz besonders aber, jede Erschleichung der Maturitätsprüfung unmöglich zu machen. Ganz neu ist der letzte Absatz des § 4, dass über die Meldung der zugelassenen Externen ein Protokoll zu führen sei, worin anzugeben ist, auf welche Weise, z. B. durch welche Zeugen ein jeder von ihnen seine Identität nachgewiesen hat. Was die

Termine (§ 6) betrifft, so gibt dieser Paragraph keinen Anlass zu genauerer Besprechung, da das meiste darin bereits durch die Übung bekannt ist. Der Termin am Schlusse des ersten Semesters wurde schon im Februar 1896 abgeschafft.

„Ich gehe nun über zu den Bestimmungen über die schriftliche Prüfung §§ 7—13. § 7 enthält zunächst Bestimmungen über die schriftlichen Clausurarbeiten bei der Maturitätsprüfung und ist bis auf den Zusatz bei Punkt *d* der früheren Verordnung gleich. Dennoch erheischt vielleicht der Punkt c eine Besprechung folgender Art: Eine Gruppe von Vertretern des französischen Faches hat erwartet, dass mit Rücksicht auf die neuen Erfolge gewissermaßen als Ziel für die Leistungen in Bezug auf größere Sprachfertigkeit oder größere stilistische Gewandtheit facultativ an Stelle der Übersetzung ins Französische auch ein freier Aufsatz in französischer Sprache zugelassen werde. Man meinte, es würde dadurch der neuen Methode unter gewissen Voraussetzungen besser Rechnung getragen.

„Ich erkläre, dass ich als Nichtfachmann mir in dieser Hinsicht kein Urtheil erlauben werde. Gerade in dieser Beziehung leiden unsere Realschulen unter der sehr großen Verschiedenheit der Schülerzahl in den oberen Classen. In der Provinz ist es bei der meist geringen Schülerzahl in den Oberclassen möglich, jeden einzelnen Schüler häufig zum Sprechen in der fremden Sprache zu bringen. Das lässt sich bei stark gefüllten Anstalten, wie bei uns in Wien, bei einer Zahl von 50 und oft noch mehr Schülern schwer durchführen, und hier stellen sich der Reformmethode bedeutende Hindernisse entgegen.

„Es mag auch dies der Grund gewesen sein, der die facultative Einführung eines solchen freien Aufsatzes in französischer Sprache der hohen Unterrichtsverwaltung als nicht räthlich erscheinen ließ. Ich habe noch ein Moment zu berühren: Es wäre vielleicht nicht ganz ausgeschlossen, auch ein vollständiges Fallenlassen dieser zweiten Clausurarbeit zu erwägen. Es würde Zeit gewonnen für die praktische Durchübung der Sprache durch das Entfallen der mancherlei grammatischen Übungen, die mit Rücksicht auf diese Clausurarbeit vorgenommen werden müssen.

„Es könnten auch die Übersetzungen aus dem Deutschen ins Französische etwas beschränkt werden, was ja von einem oder dem anderen Vertreter als nicht gar zu wesentlicher Schade betrachtet würde. Aber ich bemerke, dass ich diese zwei Anregungen eben nur als Anregungen hinstelle, ohne selbst für meine Person ein Urtheil darüber auszusprechen.

„Die §§ 9 und 10 behandeln die Durchführung der schriftlichen Maturitätsprüfung, und hier ist bei den Sprachen gleichfalls eine Verschärfung der bisherigen Bestimmungen zu bemerken. Bisher war wie der Gebrauch von logarithmisch-trigonometrischen Tafeln, so auch der Gebrauch von Wörterbüchern gestattet, und dadurch war die Maturitätsprüfung bis zu einem gewissen Grade erleichtert. Da nun der Gebrauch der Wörterbücher, wie sich aus dem Zusammenhange des § 10 der jetzigen Fassung mit der früheren Fassung ergibt, ausgeschlossen ist, so ist das verschärft. Dagegen können bei Übersetzungsaufgaben das Verständnis erleichternde Bemerkungen angeschlossen werden, die, wie § 9 bestimmt, vom Landes-Schulinspector genehmigt werden müssen. Über diese Beihilfe

darf nicht hinausgegangen werden. Mit Rücksicht auf diese theilweise Erschwerung wird die Arbeit entsprechend eingerichtet werden müssen. Was die Correctur der schriftlichen Arbeiten betrifft im § 12, so ist hier die Bestimmung neu, dass die Urtheile über die schriftliche Prüfung als strenges Amtsgeheimnis weder den Candidaten selbst noch ihren Angehörigen bekanntzugeben sind. Schon im Jahre 1895 ist diese Forderung aufgenommen worden, aber es hieß nur, dass das angemessen sei; jetzt aber wird es stricte gefordert.

„Ebenso enthält § 13 eine Änderung der bisherigen Bestimmungen. Die bisherige Bestimmung war nur facultativ, dass, falls der Abiturient vier schriftliche Maturitätsarbeiten auf ‚nicht- oder ganz ungenügend‘ gearbeitet hatte, der Commission das Recht zustand, durch ihren Beschluss den Examinanden von dem Termine auszuschließen; aber die Commission musste es nicht thun.

„Gegenwärtig ist es ähnlich, wie es schon für Gymnasien festgestellt war, dass ein solcher Examinand unter allen Umständen für den gegenwärtigen Termin zurückzuweisen ist. Ich komme nun zur mündlichen Prüfung, deren allgemeine Bestimmungen in den §§ 14—18 enthalten sind. Im § 14 ist im zweiten Absatze die Zusammensetzung der Prüfungscommission festgestellt. Der Paragraph ist wörtlich aus der früheren Verordnung herübergenommen mit Ausnahme von zwei Worten, die in Klammern gestellt sind: ‚Turnen ausgenommen‘. Gerade diese zwei Wörtchen bilden aber die Veranlassung einer Besprechung dieser Angelegenheit, da nämlich die Turnlehrer diese Bestimmung als Härte ansehen.

„Man kommt bei näherer Prüfung dieser Angelegenheit auf den Organisationsentwurf der Realschulen zurück. Derselbe bestimmt im § 57 al. 2: ‚Nebenlehrer und als solche nicht Mitglieder des Lehrkörpers sind: die Lehrer für Kalligraphie, Singen und Turnen.‘ Ebenso sagt das niederösterreichische Realschulgesetz im § 22, dass die Turnlehrer zu den Nebenlehrern zu rechnen seien; im § 20 heißt es, dass die Prüfung auf sämmtliche obligate Gegenstände sich zu erstrecken habe mit Ausnahme des Turnens. Das sind Momente, die die Ausschließung der Turnlehrer von der Maturitätsprüfung rechtfertigen.

„Aber immerhin gibt es hier auch Gründe, die für das Gegentheil sprechen. Ich gestatte mir zunächst auf das Ministerialschreiben vom 24. November 1849 hinzuweisen, durch welches der Organisationsentwurf in Wirksamkeit gesetzt wurde. Da heißt es: ‚Unter den Nebenlehrern dürften die Turnlehrer nicht selten in der Lage sein, Aufschlüsse über die sittlichen Zustände und sittlichen Bedürfnisse der Schüler und entsprechende Rathschläge zu ertheilen und sich hiedurch an einer der wichtigsten Aufgaben der Schulwirksamkeit mit Erfolg zu betheiligen.‘ Mit Rücksicht darauf wurde eine Zulassung der Turnlehrer mit berathender Stimme bei den Lehrerconferenzen angeordnet.

„Ein zweites Moment, das mir dafür zu sprechen scheint, dass der Turnlehrer wenigstens bei gewissen Fragen das Recht haben sollte, mitzureden, ist der Umstand, dass er, wie wenige Lehrkräfte, die Schüler von der untersten bis zur obersten Classe begleitet, dass er die Schüler durch eine lange Reihe von Jahren kennt, wie es bei wenigen anderen Lehrern der Fall ist.

„Ein dritter Umstand, der gerade in den Bestrebungen der letzten Jahre stark hervortritt, ist, dass gerade jetzt in den Mittelschulen eine harmonische Ausbildung von Geist und Körper gefordert wird, wie sich das in den Vorschriften über Jugendspiele ausprägt, und gerade da ist die Stellung der Turnlehrer von Wichtigkeit. Ich glaube, dass die Autorität des Turnlehrers durch viele Bestimmungen schwer geschädigt ist, und dass es besser wäre, diese Autorität zu heben. Seine Noten sind für die Classification belanglos; die schlechten Noten aus dem Turnen verderben ein gutes Zeugnis nicht, und die guten Noten aus diesem Gegenstande nützen nichts. Mindestens das eine scheint mir ein Unrecht zu sein, dass ein ‚vorzüglich' im Turnen, das auch durch Anspannung des Willens und der Aufmerksamkeit erlangt werden muss, nicht imstande sei, ein ‚befriedigend' aufzuwiegen bei einem Vorzugszeugnisse; diese eine Wirkung sollte doch der Note aus dem Turnen zuerkannt werden; auch das neue galizische Realschulgesetz bestimmt das. Es wäre gewiss nicht von geringer Wichtigkeit, die Arbeitsfreudigkeit der Turnlehrer, die keineswegs ein beneidenswertes Dasein führen, in irgendeiner Weise zu heben. Diese Bestimmung wäre also, soweit es die Realschulgesetze in den einzelnen Ländern erlauben, zu mildern. In Mähren durften die Turnlehrer bisher, wenn sie die nöthige Qualification besaßen, der Prüfungscommission angehören. Allerdings steht in dem mährischen Realschulgesetze die Bestimmung, dass sich die Maturitätsprüfung auf sämmtliche Gegenstände mit Ausnahme des Turnens zu erstrecken habe, nicht. Ich werde mir erlauben, in einer These auf diese Forderung aufmerksam zu machen.

„Wir kommen nun zu den Gegenständen, auf welche sich die mündliche Prüfung zu erstrecken hat. § 17 trägt in erster Linie der humanistischen Richtung, die sich bei der heutigen Ausgestaltung der Realschulen geltend macht, Rechnung, indem unter diese Gegenstände ein Sprachfach aufgenommen ist. Bisher wurde ein Sprachfach nur dann geprüft, wenn ein Zweifel über die Classification bestand, wenn ein Zweifel auf Grund der Leistungen im letzten Schuljahre oder der schriftlichen Arbeit vorhanden war. Ein solcher Zweifel erstreckt sich in der großen Mehrzahl der Fälle auf die Schwankungen zwischen ‚genügend' und ‚nicht genügend'. Es sollte die mündliche Prüfung in solchen Fällen ein Correctiv bilden, es sollte bei der mündlichen Prüfung festgestellt werden, ob nicht thatsächlich doch die Reife vorliege. Mit Rücksicht darauf wurden in den Sprachen nur die schlechtesten Schüler geprüft, und die Examinatoren hatten sozusagen die Aufgabe, einen Ertrinkenden vor dem Tode zu retten, was oft gelungen ist, wenn man ein Auge zudrückte; dieser Vorgang erfüllte ja im Hinblicke auf einen solchen Erfolg mit einer gewissen Befriedigung. Aber er bot für die Sprachen ein klägliches Bild der Leistungen. Ich glaube, behaupten zu können, wenn von höchst geschätzter und berufener Seite gelegentlich in einer Verhandlung geltend gemacht wurde, dass die Prüfung in Deutsch einen traurigen Eindruck mache, so sei dies großentheils auch darauf zurückzuführen. So begrüßen es nun die Vertreter der Sprachfächer mit großer Freude, dass es ihnen gegönnt sei, zu zeigen, was sie mit tüchtigen Schülern zu machen imstande sind. Die Maturitätsprüfung soll nicht nur Berechtigungen schaffen, sondern auch feststellen, wie weit die Realschule den Anforderungen

gerecht geworden ist. Die Maturitätsprüfung soll auch die Leistungsfähigkeit unserer Anstalten erweisen; und in dieser Hinsicht ist es mit Freuden zu begrüßen, dass die Vertreter der Sprachfächer nicht mehr wie früher nur schlechte Schüler prüfen können, sondern dass sie auch zeigen können, was sie mit guten Schülern leisten können.

„Nun aber ist folgende Frage zu beantworten: Welche Schüler sind zu prüfen und wie viele? Es ist das eine Frage, die besonders bei den diesjährigen Maturitätsprüfungen von Interesse sein wird. Es scheint nicht unbillig, dass die drei Sprachen, wenn nicht besondere Umstände einen anderen Vorgang erwünscht machen, in gleicher Weise zur Geltung kämen, dass also, selbstverständlich von genauen Ziffern abgesehen, aus den drei Sprachfächern etwa je ein Drittel der Examinanden zur Prüfung gelange. Selbstverständlich wird es auch einige Fälle geben, wo es sich um Feststellung zweifelhafter Noten (zwischen ‚genügend' und ‚nicht genügend') handelt; aber solche Fälle werden nicht zu häufig auftreten, so dass es uns möglich sein wird, eine Anzahl von besseren und guten Schülern vorzuführen.

„Der dritte Absatz des § 17 handelt nun von jenen Prüfungscandidaten, die von der mündlichen Prüfung aus Chemie und Naturgeschichte loszuzählen sind. Die frühere Verordnung von 1872 bestimmte, dass eine Bedingung dafür ein befriedigender Fortschritt in sämmtlichen Semestern der oberen Classen sei. Diese Bestimmung wurde durch den Erlass von 1878 dahin geändert, dass ein ‚genügender' Fortschritt hinreiche. Es hieß im Ministerialerlasse: ein Candidat sei dann loszuzählen, wenn von seinen Semestralnoten in den zwei Fächern keine unter ‚genügend' steht. Es ist nicht gesagt ‚in den oberen Classen', aber gemeint ist es so. Durch die neue Verordnung hat eine weitere Erleichterung platzgegriffen, die zu billigen ist, indem die Loszählung auf Grund der Semestralnoten eines einzigen, nämlich des letzten Jahres (Chemie VI. Classe, Naturgeschichte VII. Classe) erfolgt. Jetzt ist ein zweifacher Vorgang zu beobachten: Zunächst ist darüber zu bestimmen, ob der Candidat überhaupt von der mündlichen Prüfung aus Chemie und Naturgeschichte loszuzählen sei oder nicht, und zwar geschieht das auf Grund der Leistungen in den letzten Classen, aus der Chemie in der VI. Classe und aus Naturgeschichte in der VII. Classe. Es heißt: Ist die Durchschnittsnote ‚genügend', dann wird befreit. Danach erfolgt erst die Bestimmung der Note, die ins Maturitätszeugnis zu schreiben ist, unter Zugrundelegung sämmtlicher Semestralnoten der Oberrealschule. Nun tritt bei diesem Vorgange Folgendes zutage: Gesetzt den Fall, es sei ein Schüler aus Naturgeschichte in der VII. Classe im ersten Semester durchgefallen; im zweiten Semester nimmt er sich alle Mühe und bekommt ‚befriedigend'. Er wird dann, da der Durchschnitt ‚genügend' ist, von der mündlichen Prüfung loszuzählen sein. Aber möglich ist es, dass der Schüler beispielsweise auf Grund einer völligen Unkenntnis aus Krystallographie durchfallen musste, wie sie im zweiten Semester selten wird gutzumachen sein. Er entkommt also der mündlichen Prüfung, obwohl ihm vielleicht dieses Gebiet oder sogar ein noch größeres unbekannt blieb; ich glaube, dass da die frühere Fassung die zweckmäßigere war, ‚wenn von den Semestralnoten des letzten Jahres keine unter »genügend« stand'. Die folgenden Absätze dieses Paragraphen befassen sich zunächst in dem

vorletzten Absatze mit den Dispensen. Diese Bestimmung werden wir alle mit Freude begrüßen. Sie ist zumtheil entlehnt dem Organisationsentwurfe für Gymnasien und hat in etwas anderer Form auch in die Weisungen für Gymnasien Aufnahme gefunden. Es ist ausnahmsweise gestattet, einzelne Prüfungscandidaten aus einem Gegenstande zu befreien. Es ist keine Gefahr, dass dadurch die Prüfung an Zuverlässigkeit verlieren könnte, denn eine solche Dispens ist beschränkt auf solche, die Schüler der eigenen Anstalt sind und als Durchschnittsnote in dem betreffenden Gegenstande ‚lobenswert‘ oder ‚vorzüglich‘ aufweisen. Es ist diese Dispenszulassung als eine Erleichterung für die Commission zu begrüßen. Die Aufnahme eines Sprachfaches verlängert die Prüfung nicht unbeträchtlich, nun kann durch die Möglichkeit, gute Schüler in einem Gegenstande zu dispensieren, dieser Zeitaufwand wenigstens theilweise wieder wettgemacht werden. Die Begünstigungen im letzten Absatze für die Verbesserungsprüfungen sind nicht neu. Sie sind großentheils im Ministerialerlasse vom Jahre 1885 enthalten. Diese Begünstigungen beziehen sich bloß auf die für zwei Monate Reprobierten, während die Begünstigungen für die auf ein Jahr Reprobierten im § 24 aufgenommen erscheinen.

„Ich gestatte mir, überzugehen auf die Forderungen in den einzelnen Lehrgegenständen im § 19. Die Forderungen in den Sprachen sind im wesentlichen gleich geblieben. Eine etwas stärkere Betonung finden die biographischen Daten bei den Hauptvertretern der Literatur; auch die Forderungen in den modernen Cultursprachen sind im großen und ganzen die gleichen und enthalten keine wesentliche Änderung. Die Fassung derselben verräth übrigens, dass man hier dem Reformunterrichte in vorsichtiger Weise einigermaßen Rechnung getragen hat. Indem im Französischen und Englischen auf ein gewisses Maß von Sprachfertigkeit Gewicht gelegt wird, was früher nicht der Fall war, derart, dass der Schüler französisch oder englisch verstehen und denken soll, wird eine leise Annäherung an diese Bestrebungen ersichtlich. Zu Punkt 2 habe ich nur zu bemerken, dass hier eine Lücke auszufüllen sein wird mit Bezug auf die Forderungen in der zweiten Landessprache an den deutschen Realschulen Mährens. Das wird übrigens erst im nächsten Jahre nothwendig sein, da das Böhmische jetzt erst in der VI. Classe der mährischen Realschulen obligat ist.

„Ich komme nun zu Punkt 3: Geschichte und Geographie. Hier muss ich wieder etwas weiter zurückgreifen, um diese Frage entsprechend beleuchten zu können. Die Verordnung von 1872 scheint mir in Bezug auf Geographie und Geschichte zutreffend und zweckmäßig zu sein. Ich gestehe, dass ich es mit Freude begrüße, dass die jetzige Verordnung in ihren Anforderungen zurückgeht auf die von 1872 nach einer Unterbrechung, von der gesprochen werden wird. In Bezug auf Geschichte ist nur ein Zusatz neu: die Beachtung der culturhistorischen Momente; und in Bezug auf Geographie ist ausgefallen die Forderung der genauen Kenntnis der wichtigsten Lehren der mathematischen und physischen Geographie. Diese waren 1872 aufgenommen und sind jetzt fallen gelassen worden. Sonst sind die Forderungen für Geographie gleich geblieben: Geographie Europas, speciell unserer Monarchie. Was mich nun veranlasst zurückzugreifen, ist der Umstand, dass durch einen Erlass von 1878, der

nicht klar gefasst war, in der Prüfungsmethode eine arge Verwirrung geschaffen wurde; es ist das der Ministerialerlass vom 18. Juni 1878, Z. 9645. Es sollte durch diesen eine Erleichterung geschaffen werden. Ich werde mir gestatten, daraus die Bestimmungen für Geographie und Geschichte vorzulesen. ‚Bei der Prüfung aus Geschichte (mit Geographie) sind nur diejenigen Gebiete herauszuheben, in denen jeder Gebildete sichere und gründliche Kenntnisse besitzen muss. Demgemäß wird künftig das im Organisationsentwurfe bezeichnete Prüfungsziel aus der Geschichte folgendermaßen aufzufassen sein: Der Candidat soll mit den großen historischen Epochen, ihrer Aufeinanderfolge und ihrem Zusammenhange bekannt und in den einschlägigen geographischen Verhältnissen orientiert sein; über einzelne Daten soll er soweit Bescheid wissen, als dieselben besonders hervortretende Persönlichkeiten oder folgenreiche Begebenheiten der allgemeinen Geschichte betreffen. Nur in der österreichischen Geschichte können eingehendere Fragen gestellt werden. Eine gleich eingehendere Behandlung hat die österreichische Geographie zu erfahren.‘ Das war nun klar für Gymnasien, aber nicht klar für Realschulen. Im Theile *B*, Punkt 1, heißt es: ‚Die Prüfung aus der Unterrichtssprache, sowie jene aus Geschichte ist im Sinne der oben sub 1 und 2 gegebenen Weisungen zu beschränken.‘ Nun haben sich viele gefragt: Bezieht sich diese Beschränkung der Prüfung auf die Geschichte allein oder auch auf die Geographie, die im Punkte 1, Theil *A*, unter Geschichte gewissermaßen als Appendix derselben aufgenommen erscheint: ‚Geschichte (mit Geographie)‘. Ich gestehe, dass ich darüber nicht zur Klarheit kommen konnte, was sich aus dem Wortlaute zu ergeben habe, und ich habe auch gefunden, dass thatsächlich hierin auch sonst eine verschiedene Auffassung platzgegriffen hat. Es wurde in einzelnen Kronländern nach dem Wortlaute der Verordnung von 1872 geprüft; also die Geographie nach den Forderungen der alten Prüfungsordnung. An anderen Anstalten, zumtheil vielleicht sogar desselben Kronlandes, wurde nur mehr österreichische Geographie geprüft, und so kam es, dass bei der einen Commission die Geographie Europas mit mathematischer und physikalischer Geographie geprüft wurde, bei einer anderen nur österreichische Geographie. Dazu kam noch die Verwirrung, dass in einzelnen Kronländern Kartenskizzen verlangt wurden, in anderen nicht. Diese letztere Forderung hat übrigens mit der Maturitätsprüfungsordnung nichts zu schaffen. Die Kartenskizzen lassen sich nicht rechtfertigen, da nach der Vorschrift nichts zu verlangen ist, was eine specielle Vorbereitung im letzten Jahre erfordert. Der Entwurf von Kartenskizzen nöthigt aber unbedingt zu einer besonderen Vorbereitung im letzten Jahre. Aber das ist eine Frage, die durch die Maturitätsprüfungsordnung nicht berührt wird, die nur hereinkam und jetzt gewiss verschwinden wird, da der Wert des Kartenzeichnens jetzt auch in Deutschland von jener Schule, die dasselbe früher so nachdrücklich vertreten hat, keineswegs mehr allzusehr betont wird. Es ist zu begrüßen, dass wir nunmehr wissen, was wir aus der Geographie zu verlangen haben, dass diese Unklarheit gefallen ist.

„Aber eine andere Unklarheit steht noch da. Die Prüfungsverordnung von 1872 bestimmte als Gegenstände, die bei der mündlichen Prüfung zu erscheinen haben, auch Geographie und Geschichte; die Anforderungen

sind für Geographie besonders gegeben und ebenso für Geschichte. Ganz klar ergibt sich daher, dass mindestens die frühere Verordnung eine vollständige Trennung in zwei Gegenstände vornahm und die Maturitätsprüfung aus beiden getrennt vorzunehmen war. So wurde es auch in Niederösterreich gehandhabt, keineswegs aber in allen anderen Kronländern, in denen zumtheil andere gesetzliche Bestimmungen herrschten. Dort wurden Geschichte und Geographie wie in den Gymnasien als ein Gegenstand behandelt. Die Frage ist nicht unwesentlich, zunächst in Bezug auf das Zeugnis der Reife. Gesetzt den Fall, ein Examinand entsprach aus einem Gegenstande auf nicht genügend, aus dem anderen auf befriedigend, so musste er bei uns mindestens auf zwei Monate reprobiert werden; in anderen Kronländern ergab sich aber, indem sich die Leistungen in Geschichte und Geographie compensierten, ein ‚genügend', und der Examinand wurde für reif erkannt. Es macht das einen Unterschied von mindestens zwei Monaten. Wenn aber noch ein anderer Gegenstand dazukam, so musste er bei uns auf ein Jahr geworfen werden, in anderen Kronländern aber, so z. B. Mähren, ergab die gleiche Leistung nur ein einziges nicht genügend, so dass der betreffende Examinand zu einer Wiederholungsprüfung nach zwei Monaten zugelassen werden konnte. Das bedeutet, dass bei ganz gleichen Leistungen, bei ganz gleichem Verlaufe der Prüfung in einem Kronlande das Reifezeugnis um ein Jahr früher zu bekommen war. Das ist eine Verschiedenheit, die gewiss abzustellen sein wird durch die unzweideutige Erklärung, ob Geographie und Geschichte als ein oder als zwei Gegenstände zu betrachten sei. Ich gestatte mir, meine Ansicht dahin auszudrücken, dass diese Gegenstände als zwei festzuhalten wären. Unsere moderne Zeit mit den großen Verkehrs- und Handelsbedürfnissen drängt mehr und mehr auf eine viel schärfere Betonung der Geographie. Wir haben es allerdings mit großem Schmerze empfunden, dass diesen begreiflichen Anforderungen im neuen Lehrplane infolge der beschränkten wöchentlichen Stundenzahl nicht Rechnung getragen werden konnte. Doch bin ich überzeugt, dass die Geographie eine eingehendere Beachtung wird finden müssen, gerade in unserer Zeit, und dass es ein unabweisliches Bedürfnis sein wird, ihr eine solche Stellung einzuräumen, wenn auch darüber Jahre verstreichen mögen. Allein ich wage es nicht anzugeben, auf welche Weise noch eine Stunde hiefür zu gewinnen wäre.

„Noch mit Bezug auf eine andere Frage erscheint mir diese Angelegenheit wichtig. Sind es zwei Gegenstände, dann ist nach § 17 nur die Dispens aus einem davon gestattet. Sind sie aber ein Gegenstand, dann tritt die Dispens für das ganze Gebiet ein. Auf diese Weise würde jedenfalls die Wirksamkeit der beiden Gegenstände gedrückt werden.

„Die Forderungen in Bezug auf Mathematik, Naturgeschichte, Physik und Chemie sind gleich geblieben. In Bezug auf die Mathematik erscheint nur ein einleitender Satz als Zielangabe als neu vorausgestellt. Bei den Forderungen in der darstellenden Geometrie ist die Perspective ausgefallen. Nachdem dieser Punkt hier schon eingehende Erörterung gefunden hat, nehme ich davon Abstand, diese Frage heute zu erörtern.

„Ich komme nun zum § 20, der die Forderungen und den Maßstab der Beurtheilung betrifft. Wenn ich mir darüber etwas zu bemerken gestatte, so geschieht das nicht, weil ich etwa mit dem einen oder anderen

der darin enthaltenen Punkte nicht einverstanden wäre; im Gegentheile, was hier gesagt ist, ist reiflich erwogen und wird bei jedem von uns lebhaften Anklang finden. Ich bringe sie auch nicht deshalb vor, weil sie neu, sondern vielmehr, weil diese Bestimmungen alt sind und doch vielfach für neu gehalten werden. Es sind nur genauere Durchführungen der betreffenden Stellen des Organisationsentwurfes, sie entsprechen auch durchaus der früheren Maturitätsprüfungsordnung, sind beinahe wörtlich durch den Erlass von 1878 festgestellt worden und sind auch wörtlich in die Weisungen für Gymnasien aufgenommen, nur dass dort noch ein dritter Absatz folgt, der gleich ausgezeichnet und besonders jüngeren Collegen zu empfehlen ist. Aber es hat sich der neuen Prüfungsordnung die Presse bemächtigt, und einige Tagesblätter fanden es für gut, gerade diesen Paragraph abzudrucken, weil sie meinten, er sei neu, und es seien gerade durch ihn wesentliche Änderungen und Erleichterungen in dem Prüfungsverfahren eingetreten. Es sind mir selbst Fälle vorgekommen, die mich überzeugten, dass sich diese Auffassung unter unseren Abiturienten und deren Eltern verbreitet hat. Sie meinten, die Maturitätsprüfung sei bedeutend erleichtert; daher halte ich es, um in dieser Richtung Selbsttäuschungen hintanzuhalten, für wichtig zu betonen, dass diese Bestimmungen schon lange bestehen, und dass wir schon 22 Jahre nach denselben geprüft haben, und ich halte es für nothwendig, die Abiturienten und deren Eltern darauf aufmerksam zu machen, dass dadurch eine Änderung in dem Prüfungsverfahren durchaus nicht platzgegriffen hat.

„In den folgenden Paragraphen, die Zuerkennung der Reife betreffend, sind einschneidende Änderungen in keiner Weise getroffen worden. Neu ist nur der § 21, Absatz 4. Auch was die Ausstellung der Zeugnisse sowie die Reprobationen und die Begünstigungen bei letzteren betrifft, finde ich keinen Anlass, mich über diese Punkte eingehender und näher auszusprechen.

„Indem ich nunmehr zum Schlusse eile, gestatte ich mir, in Zusammenfassung meiner Auseinandersetzungen die nachfolgenden Thesen einer geneigten Beachtung und zugleich der Discussion anheimzustellen. Wenn ich damit einige Anregungen zu geben mir erlaube, so thue ich es mit dem Wunsche, dass sich die Maturitätsprüfung auch fernerhin als Prüfstein für die Reife unserer Abiturienten bewähre, dass sie zugleich die Leistungsfähigkeit unserer Realschulen sowie auch die Leistungsfähigkeit und Tüchtigkeit unserer Lehrkörper erweise.

„Die Thesen lauten:

„1. ad § 7 al. 4. Es sei dem Wunsche einer Gruppe von Vertretern des französischen Sprachfaches Ausdruck zu geben, an Stelle der sub c vorgeschriebenen Clausurarbeit (Übersetzung der deutschen Sprache in die französische) facultativ, nach Genehmigung seitens des Landesschulrathes, einen freien Aufsatz in französischer Sprache zuzulassen (oder unter Umständen auch eine Auflassung dieser zweiten Clausurarbeit aus dem Französischen in Erwägung zu ziehen).[1])

„2. ad § 14 al. 2. Da die Turnlehrer die vollkommene Ausschließung von der Prüfungscommission als eine Härte empfinden, sei diese Be-

[1]) Der in Klammern gesetzte Theil der These wird nachträglich fallen gelassen.

stimmung unter der Voraussetzung einer genauer zu bestimmenden Qualification der Turnlehrer, wenn thunlich zugunsten derselben, insoweit als dies im Rahmen der bestehenden Realschulgesetze möglich ist, zu mildern.

„3. ad § 17 al. 1. Bei der mündlichen Prüfung sei die Zahl der Examinanden auf jedes der drei Sprachfächer ungefähr zu gleichen Theilen (etwa je ein Drittheil für jede Sprache) zu vertheilen, wofern nicht besondere Gründe ein anderes Verfahren wünschenswert machen.

„4. ad § 17 al. 1. Es seien, abgesehen von jenen zweifelhaften Fällen, in denen das Urtheil etwa zwischen ‚genügend' und ‚nicht genügend' schwankt, jedenfalls auch mittelmäßige und gute Schüler zur Prüfung in den Sprachfächern heranzuziehen.

„5. ad § 17 al. 3. Bei der Bestimmung der Schüler, die von der mündlichen Prüfung aus Chemie und Naturgeschichte loszuzählen sind, sei die gegenwärtige Fassung durch folgende zu ersetzen: Die Maturitätsprüfung entfällt aus den genannten Gegenständen, wenn in der Chemie von den Semestralnoten der VI., in der Naturgeschichte von den Semestralnoten der VII. Classe keine unter ‚genügend' steht.

„6. ad § 19, 2. Die Anforderungen aus der zweiten Landessprache an den deutschen Realschulen in Mähren seien nachträglich festzustellen.

„7. ad § 19, 3. Es sei festzustellen, dass, wo dies nicht mit dem betreffenden Landesgesetze im Widerspruche steht, Geographie und Geschichte bei der Maturitätsprüfung als zwei Gegenstände zu behandeln und im Maturitätszeugnisse mit getrennten Noten aufzuführen sind.

„8. ad § 20. Mit Rücksicht auf die durch einige Tagesblätter verbreitete irrige Auffassung, als wäre durch § 20 der neuen Prüfungsverordnung eine wesentliche Abänderung der Prüfungsart und dadurch eine bedeutende Erleichterung der Prüfung eingetreten, seien in den ersten Jahren der Giltigkeit derselben die Abiturienten und erforderlichen Falles auch deren Eltern nachdrücklich darauf aufmerksam zu machen, dass eine Änderung oder Erleichterung in dem Prüfungsverfahren durch die neue Verordnung durchaus nicht stattgefunden hat, da die Bestimmungen des § 20 bereits seit langem Giltigkeit hatten."

Herr Dir. Trampler: „Ich möchte mir erlauben, einige erläuternde Bemerkungen zu machen: Auf Seite 5 heißt es ausdrücklich im letzten Abschnitte ‚so wie für die freien Aufsätze in einer Sprache, die nicht Unterrichtssprache ist, je 4 . . .', allerdings ist das nur für das Französische vorgesehen; es sind für die Prüfung 4 Stunden festgesetzt. Die zweite Erläuterung betrifft Geographie und Geschichte. Da heißt es ausdrücklich: ‚Prüfungsgegenstände sind: Ein Sprachfach, Geographie und Geschichte, Mathematik, Naturgeschichte, ...' Diese Conjunction ‚und' besagt, dass Geographie und Geschichte ein Prüfungsgegenstand ist, sonst müsste statt des ‚und' ein Beistrich stehen."

Herr Landes-Schulinspector Kapp: „Ich möchte anknüpfen an das, was Herr Dir. Trampler bezüglich des einen Aufsatzes berührt hat, und da möchte ich darauf aufmerksam machen, dass nach meiner Auffassung die Einwendung des Herrn Dir. Trampler doch nicht die Sache trifft. Wenn es auf Seite 5 in der Stelle heißt: ‚Für die Clausurarbeiten sub *a* und *f*

können je 5, für jene sub *e* sowie für die freien Aufsätze in einer Sprache, die nicht Unterrichtssprache ist, je 4 Stunden verwendet werden', so glaube ich, dass sich das auf die Landessprachen bezieht und nicht auf das Französische und Englische; und nach meiner Ansicht hat der Herr Vortragende schon recht gehabt.

„Da es nun eine These ist, die er aufgestellt hat, so möchte ich darüber sprechen. Der Herr Vortragende hat es als wünschenswert hingestellt, dass diese Bestimmungen vielleicht in der Weise geändert würden, dass entweder ein freier Aufsatz aus dem Französischen facultativ gestattet werde, oder dass diese Forderung einer Übersetzung aus dem Deutschen in das Französische ganz fallen gelassen würde. Was das erste betrifft, die Möglichkeit, statt der Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische die Abiturienten einen freien Aufsatz schreiben zu lassen, so mache ich aufmerksam, dass schon einige Fälle da waren, dass einzelnen Realschulen auf besonderes Ansuchen gestattet worden ist, dass die Abiturienten statt einer Übersetzung einen freien Aufsatz, frei in gewisser Einschränkung, arbeiten durften. Das Thema könnte genommen werden aus gut durchgearbeiteten Stücken, viel weiter — darüber dürfen wir uns, meine Herren, keine Illusion machen — viel weiter werden wir es nicht bringen. Die Schüler so weit zu bringen, dass sie über jedes Thema im Französischen einen guten Aufsatz machen können, das wird nicht möglich sein. Also der Herr Vortragende vermisst, dass hier ausdrücklich angegeben wäre, es solle dies gestattet sein. Nun, meine Herren, ich kann mir denken, warum die Unterrichtsverwaltung an der Forderung einer Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische festgehalten hat. Eine große Anzahl von Lehranstalten kommt eigentlich jetzt erst in das Geleise der neuen Methode hinein, und ich weise darauf hin, dass an mehreren Anstalten bis jetzt noch Bücher nach alter Methode im Gebrauche waren. Thatsächlich haben viele Anstalten zu Beginn des laufenden Schuljahres erst mit der Einführung von Büchern der neuen Methode begonnen. Es wird sich auch in einigen Jahren erst die volle Wirkung der leider nur geringen Vermehrung der Stunden zeigen können. Ich meine also, es wird am besten sein, wenn vorläufig dieser Punkt *c* so bleibt, wie er ist. Ich denke ja auch, dass wir vielleicht in einigen Jahren werden dazukommen können, dass in einem Erlasse die Möglichkeit facultativ ausgesprochen werde: facultativ könne eine Anstalt statt der Übersetzung ins Französische auch einen freien Aufsatz nehmen. Vorläufig aber, glaube ich, sollten wir nicht die Unterrichtsverwaltung drängen, irgend etwas in Form einer Verordnung hinauszugeben, wovon nur wenige Anstalten Gebrauch machen werden. Ich weise nochmals darauf hin, es haben mehrere Anstalten die Erlaubnis erhalten, und ich bin überzeugt, dass kein Hindernis in den Weg gelegt werden wird, wenn noch eine Anstalt sich findet.

„Ich glaube, dass die Versammlung nicht auf diese Anregung eingehen sollte, dass diese Bestimmung jetzt schon wieder geändert werde. Was die zweite Alternative betrifft, dass das zweite Thema ganz fallen soll, also, wenn ich recht verstanden habe, weder die Übersetzung noch der freie Aufsatz vorgenommen werde, so muss ich mich entschieden dagegen aussprechen. Mag man nun den Wert der grammatischen Bildung der Realschüler nach der neuen Methode etwas geringer anschlagen, so kann

man doch nicht ganz darauf verzichten. Ein Prüfstein für eine tüchtige grammatische Bildung ist doch immer entweder das Übersetzen aus der Muttersprache in die fremde oder ein Aufsatz in der fremden Sprache. Es wird wohl am besten sein, dass wir die Thesen der Reihe nach durchnehmen, damit eine gewisse Ordnung hineinkomme. Ich würde vorläufig die Herren ersuchen, sich über die erste These zu äußern."

Herr Landes-Schulinspector Dr. Maurer: „Ich möchte nur zu einigen Punkten, die der Herr Referent angeführt hat, etwas zur Rechtfertigung der Ministerialverordnung vorbringen. Der Herr Referent hat auch eine These ausgesprochen, die besagt, dass die Bestimmung der neuen Maturitätsprüfungsordnung betreffend die Turnlehrer in einer milderen Form gefasst, oder um es gleich offen zu sagen, aufgehoben werde. Nun, ich denke mir: Der Grund, weshalb das Ministerium die Zusammensetzung der Maturitätsprüfungscommission in der Weise angeordnet hat, wie es im § 14 angeführt ist, ist der, dass das Ministerium von dem Grundsatze ausgieng, dass über Reife oder Nichtreife eines Abiturienten zu entscheiden nur ein solcher Lehrer berufen sei, welcher selbst einmal eine Maturitätsprüfung abgelegt hat. Nun, nach diesem Grundsatze müssten die Turnlehrer vorläufig von der Commission ausgeschlossen sein.

„Ich gebe sehr gern zu, dass es für jene Turnlehrer, die die Maturitätsprüfung absolviert und welche durch mehrere Jahre eine Hochschule, eine technische oder eine Universität, besucht haben, dann aber aus gewissen, verschiedenen Gründen dem Turnlehramte sich zugewendet haben, dass es für diese deprimierend sei, nicht als ebenbürtig berechtigt zu sein, mit den übrigen Lehrern der Realschule zu stimmen. Aber die Zahl dieser Turnlehrer ist selbst in Wien eine geringe. Es gibt auch in Wien Turnlehrer, die keine Mittelschule absolviert haben. Es kann sogar der Fall eintreten, dass an Realschulen Turnlehrer bestellt werden müssen mit Rücksicht auf die Wichtigkeit der körperlichen Übungen, welche nur eine Bürgerschule absolviert haben. Nun, meine Herren, solche Turnlehrer können doch kein Urtheil fällen über die Reife. Der Herr Referent führt mehrere Punkte an, die das begründen sollen, dass die Turnlehrer abstimmende Mitglieder der Commission sein sollen.

„Er weist unter anderem darauf hin, dass die Turnlehrer auch Mitglieder der Lehrerconferenzen sind mit berathender Stimme. Dass sie das sind, ist vollständig gerechtfertigt, und es muss auch angeführt werden, warum sie das sind: Weil sie die Anschauungen der Mitglieder des Lehrkörpers wegen des innigen Zusammenhanges zwischen Geist und Körper in das richtige Geleise zu bringen imstande sind. Es wurde auch angeführt, dass der Turnlehrer, wie selten ein anderer Lehrer, seine Schüler von der ersten bis in die letzte Classe führt. Das ist auch richtig. Es wird ein Schüler von keinem anderen Lehrer vollständiger gekannt als vom Turnlehrer, nicht nur bezüglich der Turnfähigkeit, sondern auch bezüglich der Ordnungsliebe, Gewandtheit und dergleichen. Das sind Momente, die auf das sittliche, disciplinare Verhalten von Einfluss sind und auf die Beurtheilung des sittlichen Verhaltens des Abiturienten Einfluss haben, aber nicht auf die Beurtheilung der geistigen Reife. Ein solches abzugeben ist im allgemeinen der Turnlehrer nicht fähig.

„Ich wiederhole noch einmal: Es gibt unter den Turnlehrern

einige, welche die Eignung besitzen, aber diese sind in der Minorität, und ein Gesetz kann nie für einzelne Personen gegeben werden, sondern es muss für alle gegeben sein. Man dürfte mir einwenden: Ja, die Lehrer des Freihandzeichnens sind zuweilen solche, die keine Maturitätsprüfung gemacht haben, und doch werden diese als Mitglieder der Commission einbezogen; aber es ist doch zwischen dem Turnlehrer und dem Lehrer des Freihandzeichnens ein Unterschied. Der Turnlehrer kann zur Lehrbefähigungsprüfung zugelassen werden auch ohne Maturitätsprüfung, er braucht nicht erst um die Nachsicht der Maturitätsprüfung anzusuchen; der Zeichenlehrer aber kann zur Lehrbefähigungsprüfung nicht zugelassen werden, ohne vorher die Nachsicht von der Beibringung eines Maturitätszeugnisses erlangt zu haben. Das Ministerium muss ihm die Nachsicht der Maturitätsprüfung ertheilen, und diese Nachsicht wird nur ertheilt, wenn derselbe akademische Studien zurückgelegt hat, also die Akademie der bildenden Künste, oder wenn er auf andere Weise dargethan hat, dass er einen solchen Grad allgemeiner Bildung erlangt hat, die ihn mit den Mittelschulprofessoren auf gleiche Stufe hebt, so dass die Unterrichtsbehörde einen solchen Zeichenlehrer für Mittelschulen ernennen kann, ohne Gefahr laufen zu müssen, dass er minder geachtet werde von den Mitgliedern des Lehrkörpers. Aber es kann auch geschehen, dass einem wissenschaftlich befähigten Lehrer die Lehrbefähigungsprüfung nachgesehen wird, es kann ein Gymnasialprofessor oder ein Realschulprofessor angestellt werden, ohne dass er die Lehrbefähigungsprüfung abgelegt hat, und solche Fälle sind schon dagewesen, wenn er auf andere Weise seine wissenschaftliche Befähigung dargethan hat. So hat das Ministerium einen solchen Mann angestellt, und es ist niemandem eingefallen, diesen Mann nicht als ebenbürtig zu betrachten oder ihm nicht die Befähigung zuzugestehen, bei der Maturitätsprüfung als Prüfungscommissär, später als Director und später als Landes-Schulinspector zu fungieren. Die Prüfungen machen es nicht aus, sondern die Vorstudien und die Leistungen. So gern ich zugunsten einzelner Turnlehrer ein Wort sprechen möchte, so kann ich es an dieser Stelle nicht aus dem Grunde, weil die Bestimmungen der Prüfungsordnung derartig sind, dass die Turnlehrer nicht allgemein als ebenbürtig betrachtet werden können.

„Nun hat der Herr Referent zu § 17 eine Bemerkung gemacht. Er meinte, dass es sich nicht empfehle, aus den Sprachen Deutsch, Französisch und Englisch nur die zweifelhaften Schüler zu prüfen. Ich bin auch derselben Anschauung. Ich habe ja die Ehre gehabt, durch acht Jahre als Vorsitzender zu fungieren bei den Realschulen in Niederösterreich, und habe gefunden, dass es nach den früheren Vorschriften für den Lehrer deprimierend war, dass nur solche Schüler mündlich geprüft wurden, die in der Note zwischen ‚genügend‘ und ‚nicht genügend‘ zweifelhaft waren. Die Befürchtung, die der Herr Referent aussprach, theile ich nicht. Es heißt im zweiten Absatze: ‚Der Vorsitzende der Prüfungscommission bestimmt nach Anhörung der Fachlehrer in jedem einzelnen Falle, aus welcher der drei Sprachen, die Gegenstand des Unterrichtes waren, der Examinand eine mündliche Prüfung abzulegen habe.‘ Dieser Absatz gibt nun einem jeden Mitgliede der Prüfungscommission die Möglichkeit in die Hand anzugeben, welche Schüler er auch in den anderen Gegenständen geprüft

wissen will, und ich bin vollkommen einverstanden auch damit, dass auch die besseren Schüler geprüft werden sollen. Es liegt auch für die besseren Schüler ein gewisser Ansporn darin, wenn sie ihr Wissen zeigen können, wenn sie darthun können, dass sie nicht umsonst den deutschen oder französischen Unterricht genossen haben, dass sie thatsächlich auch etwas gelernt haben. Es kommt nur darauf an, dass der Fachprofessor seine Meinung ausspricht, und dass es nicht anders heißt als ‚nach Anhörung der Fachlehrer', das ist, glaube ich, nicht von Belang. Denn schließlich muss doch einer da sein, der entscheidet, das ist der Vorsitzende.

„Nun hat der Herr Referent der früheren Ministerialverordnung betreffend die Erlassung der mündlichen Prüfung aus Naturgeschichte und aus Chemie den Vorzug vor der gegenwärtigen Prüfungsvorschrift gegeben. Nun, ich möchte mich doch für die gegenwärtige Fassung aussprechen, und zwar im Interesse der Schüler, ja nicht nur der Schüler, sondern auch im Interesse der Schule. Im Interesse der Schüler, weil es leichter ist, dass ein Schüler, der einmal — sei es durch eine längere Krankheit, sei es durch Verschulden oder unverschuldet — das Unglück hatte, nicht genügend zu bekommen im ersten Semester, dass er doch durch nachhaltiges Lernen sich von der Nothwendigkeit, die Maturitätsprüfung ablegen zu müssen, befreien kann, und ich habe diesen Passus wirklich mit Freuden begrüßt, und zwar aus pädagogischen Gründen: Wenn ein Schüler der V. Classe im ersten Semester ‚nicht genügend' und im zweiten Semester ‚genügend' bekommt, so sieht er ein, ich muss aus Naturgeschichte Maturitätsprüfung machen, und denkt sich, ob ich jetzt noch ein ‚nicht genügend' dazu bekomme, so ändert das nicht viel, und er studiert in der VI. Classe wieder wenig. Durch die neue Ordnung wird das anders. Jetzt hat der Schüler ein Interesse daran, sein Studium so einzurichten, dass er jeden allfälligen Misserfolg im ersten Semester durch erhöhtes Studium im zweiten Semester ausbessert, so dass er, wenn er noch im zweiten Semester ‚genügend' hat, sich doch noch von der Nothwendigkeit, Maturitätsprüfung ablegen zu müssen, befreien kann; aus diesem Grunde möchte ich mich dahin aussprechen, dass die Fassung der neuen Prüfungsordnung verbleibe, wie sie jetzt besteht. Was Geographie und Geschichte betrifft, ist es richtig: Früher vor dem neuen Lehrplane bildete die Geographie einen eigenen Gegenstand und ebenso die Geschichte. Die Geographie wurde in den unteren Classen besonders classificiert und die Geschichte gleichfalls. Bei der Maturitätsprüfung war dasselbe der Fall; da trat wieder jeder als besonderer Gegenstand auf. Das Missliche war, dass die Schüler in der V. und VI. Classe keinen geographischen Unterricht genossen. Wenn einzelne Herren den Schülern außer der Schulzeit Anleitungen gaben oder sie bei ihnen blieben, während sie sich im Zeichnen und dergleichen übten, so war das der freie Wille des Lehrers, aber er konnte nicht dazu gezwungen werden. Was war die Folge davon? Dass die Schüler im zweiten Semester der VI., aber jedenfalls in der VII. Classe täglich oder mindestens zweimal in der Woche zwei Stunden auf Geographie verwendeten. Es haben mir das mehrere Herren Fachprofessoren gesagt und haben in dem Umstande, dass Geographie ein eigener Prüfungsgegenstand ist, ohne dass diesem Fache eine Unterrichtsstunde eingeräumt wurde, eine Härte für die Schüler gefunden, und aus diesem Grunde bin ich vollkommen damit einverstanden, dass, nachdem es betreffs der Vermehrung der Stunden

in der VII. Classe nicht möglich ist, für Geographie eine Stunde zu gewinnen, die Geographie als besonderer Prüfungsgegenstand aufhöre. Damit bin ich aber ganz vollkommen einverstanden, wenn der Herr Referent sagt, dass ein Schüler, falls er aus Geographie und Geschichte dispensiert wird, dann aus beiden dispensiert werde. Denn es ist ein Gegenstand, und Dispensation kann auch nur aus einem Gegenstande ertheilt werden. Es heißt: ‚Der Vorsitzende im Einvernehmen mit den betreffenden Fachprofessoren kann einem einzelnen Schüler aus einem Gegenstande die Prüfung erlassen.‘ Ich bin überzeugt, dass kein Vorsitzender der Commission sich herausnehmen wird, einem Schüler die Dispensation zu ertheilen, ausgenommen sie wird von den Fachprofessoren beantragt. Es wird an den Gymnasien so gehandhabt, es ist mir an Gymnasien schon vorgekommen, aber in Realschulen noch nicht."

Herr Prof. Gaubatz: „Ich erlaube mir, die Anfrage zu stellen, ob wir nicht vielleicht einen der nächsten Abende zur Fortsetzung bestimmen könnten."

Herr Hofrath Dr. Huemer: „Ich meine, es wäre gut, noch eine Sitzung festzusetzen."

Herr Landes-Schulinspector Kapp: „Ich wäre dafür, dass noch näher eingegangen werde, es würden sich noch einige Punkte finden, die der Erörterung sehr bedürften. Man dürfte noch auf das eine oder andere aufmerksam werden, was der Herr Referent nicht erwähnt hat."

Herr Dr. Woynar: „Ich habe die These 2 nicht in der Weise hingestellt, dass die Turnlehrer Mitglieder ganz allgemein seien, sondern nur, dass unter gewissen Voraussetzungen ihnen eine Abstimmung bezüglich der Sittennote gegeben werde."

Herr Landes-Schulinspector Dr. Maurer: „Dieses Recht haben die Turnlehrer ja schon lange."

Herr Dr. Woynar: „Noch einen Punkt möchte ich berühren. Ich habe nämlich auch gemeint, dass bei der Durchschnittsnote diese nur aus einer Classe zu ziehen sei und nicht, wie gesagt wurde, aus sämmtlichen Oberclassen bei Chemie und Naturgeschichte, und zwar aus der VI. oder VII. Classe, nur die VI. und VII. aber mit Rücksicht darauf, ob da keine Durchschnittsnote unter ‚genügend‘ stand, denn, wenn einmal ‚nicht genügend‘ und einmal ‚genügend‘ war, so gibt da die Durchschnittsnote noch kein ‚genügend‘."

Herr Landes-Schulinspector Dr. Maurer: „Wenn der betreffende Schüler in der V. Classe ‚nicht genügend‘, ‚genügend‘, in der VI. Classe ‚nicht genügend‘, ‚genügend‘, in der VII. Classe ‚nicht genügend‘, ‚genügend‘ hat, so sind hier die Noten aus der VII. Classe zunächst herzunehmen; diese sagen aber, dass der Abiturient in der VII. Classe nicht vollends die Durchschnittsnote ‚genügend‘ hatte; wenn man nun die anderen Noten der oberen Classen in Betracht zieht, so hat er nicht Anspruch auf die Durchschnittsnote ‚genügend‘, und daher soll er der Prüfung unterzogen werden. Nach der Meinung des Herrn Professors müsste der Schüler schon in dem Falle, wenn er in der VII. Classe im ersten Semester ‚nicht genügend‘ und im zweiten Semester ‚genügend‘ hatte, zur Prüfung verhalten werden. Darin wäre eine Härte für den Schüler gelegen. Angenommen, er hätte in der V. Classe ‚genügend — genügend‘, in der VI. Classe ‚befriedigend

— befriedigend', so müsste er jetzt, wenn er in der VII. Classe nur ,nicht genügend — genügend' hat, Prüfung machen. Nun, da kann sich der Lehrkörper für ,genügend' in dem Falle entscheiden, umsomehr als ja selbst in dem Falle, der schon hervorgehoben wurde, dass der Schüler in der VII. Classe im ersten Semester ,nicht genügend' bekommt, weil er Krystallographie nicht lernen wollte, dem Lehrer bei jedem Schüler die Möglichkeit geboten ist, auf den Stoff des ersten Semesters zurückzugreifen. Ohne Zwang kann das ,genügend' des zweiten Semesters als Reparatur des ,nicht genügend' des ersten Semesters angesehen werden; denn zurückzugreifen ist in der Geologie noch immer möglich; der Lehrer wird es auch thun, wenn er weiß, es handle sich darum, ob der Betreffende Maturitätsprüfung machen soll oder nicht. Die Herren Lehrer der Naturgeschichte werden zugeben, dass sie auch im zweiten Semester auf den Lehrstoff des ersten Semesters zurückkommen; bei solchen Schülern jedenfalls."

Herr Dir. Meixner: „Ich glaube, es wäre noch eine Menge zu besprechen, und es wird heute nicht mehr gehen. Herr Inspector Kapp hat bereits angedeutet, dass es wünschenswert sei, die Sache noch einmal vorzubringen, aber ich stelle formell den Antrag, die heutige Sitzung zu schließen und in der nächsten auf das Thema zurückzukommen."

Herr Landes-Schulinspector Kapp: „Es wäre wünschenswert, wenn der Herr Referent die Thesen noch einmal vorlesen wollte, oder dass die Thesen für den nächsten Sitzungstag zugeschickt würden."

Herr Prof. Gaubatz: „Ich bringe diesen Antrag zur Abstimmung." Der Antrag wird angenommen und die Sitzung geschlossen.

D. Sitzungsberichte des Vereines „Mittelschule für Oberösterreich und Salzburg in Linz".

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. Oskar Langer.)

Siebente Vereins- (zugleich Jahres-) Versammlung.

(12. Februar 1900.)

Der Vorsitzende, Obmann Prof. Franz Lehner, begrüßt die zahlreich erschienenen Mitglieder, besonders den Herrn Landes-Schulinspector Dr. Josef Loos und Herrn Statthaltereirath Dr. Eduard Magner.

Nach Verlesung und Genehmigung des Protokolles der letzten Jahresversammlung übernimmt Obmannstellvertreter Prof. Julius Gartner den Vorsitz und ertheilt dem Obmanne Prof. Franz Lehner das Wort zu dem Vortrage:

„Die Medusa in der antiken Kunst".

Ausgehend von der Erwägung, dass manchmal nur eine zusammenhängende Darstellung den Schülern die Bedeutung einer Idealbildung in Kunst und Dichtung klar machen kann (wie soll z. B. der Schüler verstehen, dass das von Cicero or. in. Verr. IV. 56 genannte *Gorgonis os pulcherrimum, cinctum anguibus* mit der Γοργείη κεφαλὴ δεινοῖο πελώρου [Hom. Od. XI. 33 und noch mehrmals] stammverwandt ist), unternimmt es der Redner, die Entwicklung des Medusenideales in der alten Kunst an den wichtigsten Beispielen zu zeigen.

In der Einleitung stellt er dem von Pausanias II. 20. 7 erwähnten Werke der Kyklopen die Medusa Rondanini gegenüber, von der schon Goethe begeistert schreibt, und sucht nun den Weg darzulegen, der zwischen dem alten Gorgonenhaupte zu Korinth und der Münchener Medusa, dem berühmtesten Gliede der ganzen Entwicklung, liegt. Auch darüber hinaus gehe aber noch der Weg.

Nach einer kurzen Besprechung der Bedeutung des Medusenmythos, seiner Entstehung u. s. w. und nach einer allgemeinen Charakterisierung der Entwicklung dieser Idealbildung im Vergleiche zu anderen Gestaltungen der griechischen Kunst wendet sich der Redner zu den bezüglichen Stellen bei Homer und schließt sich Wolfgang Helbig an, der meint, dass die Gorgo schon plastisch bestimmt als Haupt vor der Phantasie des Dichters gestanden sei.

Die ältesten gesicherten Darstellungen, dem archaischen Stile angehörig, werden sodann bildlich vorgeführt und ihre charakteristischen Merkmale festgestellt, das sogenannte Knielaufschema, das sich an den Ganzfiguren häufig findet, und die Bedeutung des eigenthümlichen Lächelns, wie es bis zum Grinsen verzerrt die bekannte Medusa auf der Selinunter Metope zeigt, erörtert, bei einigen Stücken auch die verschiedene Auffassung seitens einzelner Archäologen berührt.

Im Beginne des V. Jahrhunderts zeigen sich sodann schon Übergänge zu einer geringeren Härte in der Darstellung. Der Unterschied zwischen der Darstellung in dieser Periode der Kunst und in der früheren sowie die nächste Entwicklung, die schon der Zeit des Phidias angehört, wird an besonders kennzeichnenden Bildern zur Anschauung gebracht und endlich hier auch die Medusa Rondanini (nach Furtwängler, Meisterwerke der griechischen Plastik) eingereiht und besprochen. Furtwänglers Aufstellung, diese Medusa dem Kresilas zuzusprechen, wird (allerdings eingehender, als es Schulzwecken entspräche) dargelegt und seine Beweisführung durch die Vorlage der einschlägigen Bilder veranschaulicht. Auch die Absicht, die den Künstler bei seinem Werke leitete, in reiner Schönheit jene schaurige Kälte darzustellen, die dem Beschauer ans Herz greift und ihn zugleich abstößt, wird durch die Analyse der Formen näher zu ermitteln gesucht.

Ferner werden die Repliken und Nachbildungen, die in Rom, Neapel, Köln sich finden und innerlich oder äußerlich mehr oder weniger von dem Münchener Typus abhängig sind, kurz besprochen.

Mit der Medusa Rondanini ist nun die Entwicklung jenes Medusenideales, das auf der Auffassung der Gorgo als eines dämonenhaften Wesens mit versteinernder Zauberkraft beruhte, zwar beendet; aber sowie der jüngere Mythos die Gorgo mit der Athene um den Preis leiblicher Schönheit streiten lässt, so bildet die hellenistische Kunst ihrerseits nun die Medusa mit einem herrlichen Mädchenkopfe, der nur noch wie ein altes Erinnerungszeichen Flügel und Schlangen eine Zeitlang beibehält.

Auch der Ausdruck des Gesichtes ist anders geworden, die starre Kälte ist verzweiflungsvollem Schmerze gewichen, der sich besonders in der Bildung der Augen offenbart. (Beispiel die Tazza Farnese in Neapel; nicht als Medusa ist aber das berühmte Hochrelief in der Villa Ludovisi zu Rom zu deuten.)

Dass auf italischem Boden vor allem der pathetische Typus verwendet wurde, das beweisen die Ausgrabungen in Herculaneum und

Pompei. Hochinteressant sind besonders die Darstellungen der Gorgo in der Wandmalerei. Neue Ausdrücke zeigen sich im Gesichte. Neben der alten Kälte und dem späteren Schmerze verkündet das Antlitz oft unheilvolle Drohung, Zorn.

Einer ganz neuen Auffassung begegnen wir in einer Anzahl Bilder, auf denen Perseus die Andromeda aus der Gewalt des Seeungeheuers befreit. Es muthen manche Bilder fast wie ein Stillleben an.

Durch die ganze Zeit der Nachblüte und des Verfalles der griechisch-römischen Kunst blieb dieser Typus mit den edlen, schönen Zügen herrschend.

Auch mit dem Absterben der antiken Kunst erlosch nicht die Verwendung des Medusentypus, er machte sogar mehrfache Wandlungen bis in die neueste Zeit durch, und heute stellt die modernste Kunstrichtung, die Secession, die Gorgo wieder mit züngelnden Schlangen statt der Haare, mit grimmigem, stierem Blicke, grollend, dämonisch dar, man vergleiche die „Medusa" des Berliner Malers Hans Looschen.

Der Vorsitzende dankt dem Vortragenden unter dem reichsten Beifalle aller Anwesenden für den äußerst gelungenen, reichhaltigen, durch viele Bilder belebten Vortrag. An denselben knüpft sich eine kurze Debatte, woran sich Herr Landes-Schulinspector Dr. Loos, die Proff. Sauer, Schickinger, Heller und der Vortragende betheiligen.

Hierauf wurden die besonderen Geschäfte der Jahresversammlung vorgenommen. Zunächst erfolgt die Erstattung des nachstehenden Jahresberichtes durch den Obmann:

„Der Verein war sich auch in diesem Jahre bewusst, dass er die weitaus größte Mehrheit der Mittelschullehrer Oberösterreichs und Salzburgs in sich vereinigt, und dass er demnach seinem Berufe gemäß für die Allgemeinheit zu wirken hat. Entsprechend den Zwecken, welche die Satzungen ihm anweisen, hat er auch sich thätig erwiesen.

„Standesangelegenheiten von bedeutenderem Interesse kamen heuer nur in geringerer Zahl zur Besprechung. Die größte Bedeutung hatte die Frage der Beförderung in die höheren Rangsclassen, eine Frage, deren Erledigung nicht in unserer Hand stand, deren Beantwortung aber bekanntlich eine sehr verschiedene Beurtheilung fand.

„Eine andere Standesangelegenheit war die Anrechnung der Supplentendienstzeit für die Stabilisierung und in die Quinquennien. Die Auslegung des betreffenden Absatzes unseres Gehaltsregulierungsgesetzes fand wohl allgemeinen Beifall. Der Verein hat demnach auch seinerzeit entsprechende Dankesbezeigungen an die Factoren, die zur günstigen Erledigung mitgewirkt hatten, beschlossen und durchgeführt.

„In sechs Versammlungen sind wir zu Berathungen, Beschlussfassungen, zur Anhörung von Vorträgen und Berichten meist in stattlicher Anzahl zusammengekommen. Acht Vorträge wurden gehalten, und zwar sprachen folgende Herren: 1. 11. März Prof. Hermann Bauernberger ‚Über die Keplerischen Gesetze und die allgemeine Gravitation'. 2. 30. April Dir. Schulrath Rudolf Pindter ‚Über das abgekürzte Rechnen und das Rechnen mit unvollständigen Zahlen' (Vortrag mit Heranziehung von Schülern). 3. 27. Mai Prof. Josef Heller ‚Über den neuen Lehrplan für Realschulen' (betreffend die darstellende Geometrie) und 4. am gleichen Tage Prof. Julius Gartner ‚Über das abgekürzte Rechnen'. 5. 21. October

Prof. Ernst Sewera ‚Über einige Standesfragen'. 6. 25. November Prof. Dr. Alois Lechthaler ‚Über die im Juli 1899 an der Wiener Universität abgehaltenen Ferialcurse für Mittelschullehrer' und 7. am selben Abende Landes-Schulinspector Dr. Josef Loos ‚Über die pädagogischen Verhandlungen am Philologentage zu Bremen'. 8. 20. Januar 1900 Prof. Hermann Bauernberger ‚Über die Behandlung der Lehre von den Potenzen und Wurzeln in der VI. Classe der Gymnasien'.

„Der Vereinsausschuss hat sich in der ersten Sitzung vom 18. Februar 1899 constituiert und in dem Vereinsjahre noch weitere 14 Sitzungen abgehalten. Im September 1899 übersiedelte unser Schriftführer Prof. Dr. Alfred Hackel nach Steyr. Die Schriftführergeschäfte wurden unter die anderen Ausschussmitglieder aufgetheilt.

„Verschiedener Art waren die Geschäfte des Ausschusses, es gab zwar keine großartige Action, aber immerhin genug zu arbeiten. (Briefwechsel mit den Brudervereinen in Angelegenheiten der Pariser Reisestipendien, in Angelegenheit der Ausführungen Seweras, eine Petition an den hohen oberösterreichischen Landesausschuss um Feststellung des Höchstausmaßes wöchentlicher Lehrstunden für Philologen an den oberösterreichischen Realschulen, eine Reise des Obmannes nach Wien anlässlich der Dankesdeputation betreffs der günstigen Erledigung der Frage wegen Anrechnung der Supplentenjahre.)

„Was endlich die Mitgliederzahl betrifft, so beträgt sie dermalen 142 gegen 147 zu Beginn des Vereinsjahres.

„Leider hat uns auch der Tod zwei Mitglieder entrissen, den Herrn Gymn. Dir. Heinrich Dworžak und unser Ehrenmitglied Herrn Hofrath Eduard Schwammel. Beide schieden ferne von der Heimat, jeder unerwartet schnell aus dem Leben. Wir werden ihr Andenken stets in Ehren halten.

„Somit habe ich der wichtigeren Ereignisse dieses Vereinsjahres kurz gedacht, und ich bitte Sie nun, meine Herren, diesen Bericht Ihres Obmannes zur Kenntnis zu nehmen, beziehungsweise das Wort dazu zu ergreifen."

Der Jahresbericht wurde mit großer Befriedigung entgegengenommen. Herr Landes-Schulinspector Dr. Loos erwähnt hiezu, dass in Betreff der Action des Vereines bezüglich der gesetzlichen Fixierung des Stundenmaximums für Philologie an den Realschulen das Ministerium selbst eigene Schritte unternommen habe, so dass eine günstige Erledigung dieser Angelegenheit wohl bald erfolgen dürfte.

Nun erstattet Prof. Belohlawek den Cassebericht, und es wird der günstige Stand des Vereinsvermögens mit Beifall zur Kenntnis genommen. Nachdem Prof. Dr. Habart als Rechnungsprüfer erklärt hat, dass alle Rechnungen in vollster Ordnung befunden worden seien, wird dem Cassier einstimmig die Entlastung ertheilt.

Bei der darauffolgenden Wahl des Obmannes wird Prof. Franz Lehner (Gymnasium Linz) einstimmig wiedergewählt. Prof. Lehner dankt herzlichst für das entgegengebrachte Vertrauen und bittet alle Mitglieder, zumal den Ausschuss, um weitere freundliche, thatkräftige Unterstützung. In den Ausschuss gewählt wurden, da die Proff. Dr. Hackel (Steyr) und P. Sebastian Mayr (Kremsmünster) ihre Mandate niedergelegt hatten, für ein

Jahr: Prof. Oskar Langer (Realschule Linz) und Dr. Joh. Zöchbauer (Petrinum); für zwei Jahre: die Proff. H. Belohlawek (Handelsakademie Linz), J. Gartner (Lehrerbildungsanstalt Linz) und Dr. Leopold Poetsch (Realschule Linz). Zu Rechnungsprüfern werden mit Zuruf bestellt die Proff. Dr. Habart (Gymnasium Linz) und Hermann Bauernberger (Petrinum).

Beim letzten Punkte der Tagesordnung „Eventuelle Anträge und Anfragen" bemerkt Prof. Gartner, dass im letzten Vereinsjahre aus mehreren Gründen keine Familienabende in Linz abgehalten worden seien. Man möge beim alten Gebrauche bleiben und wieder einen Vergnügungsausschuss einsetzen. Die Versammlung nimmt im Principe den Antrag an und wählt die Proff. Heller, Dr. Poetsch und Schicht in das Comité.

Zum Schlusse dankt Prof. Heller dem Obmanne und dem Ausschusse für die hingebende Thätigkeit und spricht den Wunsch und die Überzeugung aus, dass derselbe auch im künftigen Vereinsjahre bestrebt sein werde, den Zielen und Aufgaben des Vereines gerecht zu werden.

Nach einer kurzen Erwiderung in diesem Sinne schließt der Obmann die Versammlung um $^1/_2$12 Uhr.

Erste Vereinsversammlung.

(31. März 1900.)

Nachdem der Obmann, Prof. F. X. Lehner, die Anwesenden, insbesondere Herrn Landes-Schulinspector Dr. Loos und Herrn Statthaltereirath Dr. Magner, begrüßt hat, macht er einige Mittheilungen über den in der Zeit vom 8. bis 11. April in Wien stattfindenden VII. deutsch-österreichischen Mittelschultag und bringt zur Kenntnis, dass vom Vereinsausschusse als Delegierte für den Mittelschultag in Vorschlag gebracht werden Prof. J. Gartner, Prof. Schickinger und Prof. M. Bock. Auf die Anfrage, ob der Obmann, Prof. F. X. Lehner, nicht geneigt wäre, den Verein persönlich in Wien zu vertreten, erklärt der Genannte, dass es ihm aus Gesundheitsrücksichten angenehm wäre, wenn von seiner Person abgesehen würde. Sohin wird die Wahl der Vertreter vorgenommen, und zwar entsprechend dem vom Ausschusse gemachten Vorschlage.

Schulrath J. B. Degn, Director des Linzer Mädchenlyceums, ergreift um 8$^3/_4$ Uhr das Wort zu seinem Vortrage über die Beobachtungen und Studien, die er während seiner letzten Studienreise im Herbste vorigen Jahres gemacht hat. Derselbe spricht zunächst über das Wesen und die Einrichtung der höheren Mädchenschulen in Deutschland und erwähnt unter anderem, dass diese Schulgattung in Deutschland alt sei und daher nicht mehr die Vorurtheile zu bekämpfen habe, welche sich neuen Einrichtungen immer entgegenstellen. Viele seien mit einer grundlegenden „Elementarschule", manche mit einem angegliederten Lehrerinnen-Seminar vereinigt. Die Angliederung des Lehrerinnen-Seminars habe auch ihre Gegner, jedoch unstreitig den Vortheil, dass die Mädchen in einem gleichmäßig fortlaufenden Lehrgange einen bestimmten Beruf anstreben können. In einer Classe dürfen nicht mehr als 40 Schülerinnen sitzen. Der Vortragende geht sodann auf die Wahrnehmungen über, die er bezüglich der Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände gemacht, und constatiert, dass er besonders von dem Unterrichte in den Sprachen befriedigt gewesen

sei, den Zeichenunterricht aber minder entsprechend gefunden habe. Die realistischen Fächer treten in den Mädchenschulen Deutschlands noch mehr in den Hintergrund als in denen Österreichs. Deutsche Grammatik werde wenig betrieben und das Hauptgewicht auf die Literatur gelegt. Der französische und englische Unterricht liege meist in den Händen von Lehrerinnen, Arithmetik werde wenig betrieben, das Kopfrechnen fleißig geübt. Schulrath Degn bespricht nacheinander die Eigenthümlichkeiten der preußischen, badischen, elsass-lothringischen, sächsischen, württembergischen und bayrischen Anstalten und geht sodann auf die Bildung der Lehrerinnen über. Es bestehen in dieser Hinsicht Unterschiede; während es in Hannover bloß höhere Lehrerinnenbildungsanstalten gebe, sei in Württemberg die Bildung der Volksschullehrerinnen von der Ausbildung der höheren völlig getrennt. Der Stand der Lehrerinnen genieße in Deutschland im allgemeinen große Achtung. Seit 1894 sei in Preußen auch eine strenge wissenschaftliche Prüfung eingeführt, zu welcher die Candidatinnen erst nach fünfjähriger praktischer Thätigkeit zugelassen werden. Sie haben auf Grund der Prüfung ein Anrecht auf Oberlehrerstellen. Dies sei ein Zugeständnis an die weiblichen Lehrkräfte. Da die Mädchen zu echter Weiblichkeit erzogen werden sollten, so sei übrigens die stärkere Verwendung weiblicher Lehrkräfte in den Mädchenschulen zu befürworten. Besonders geeignet habe er die Frauen für den Sprachunterricht gefunden, weniger für den Geschichtsunterricht; letzterem fehle es öfter an Begeisterung. Die Schulhäuser seien in Deutschland alle mit Hof und Garten ausgestattet, die Wände reichlich mit Bildern und anderen Anschauungsmitteln geziert; das Sophienstift in Weimar sei von großen und schönen Parkanlagen umgeben und in dieser Hinsicht mustergiltig. Zum Schlusse kommt Schulrath Degn auf die Gehaltsverhältnisse an den höheren Mädchenschulen Deutschlands zu sprechen.

Für diesen lichtvollen und wohlgegliederten Vortrag, der die Zuhörer durch mehr als zwei Stunden in gespannter Aufmerksamkeit erhalten hat, spricht der Obmann dem Schulrathe Degn den wohlverdienten Dank des Vereines aus. Der Vortrag war mit großem Beifalle aufgenommen worden. Die Versammlung wird sodann nach $2^1/_2$stündiger Dauer vom Obmanne geschlossen.

Berichtigung. Im 1. Hefte dieses Jahrganges unserer Zeitschrift ist S. 60 zu tilgen der Absatz: „Endlich würde es sich empfehlen" . . . bis . . . „Verhältnisse zustande". Dann ist S. 61 dem Auszuge des Vortrages Sewera anzufügen: „Aus dem Vorschlage 3 geht hervor, dass der Vortragende nicht etwa für eine Ersetzung des Titels ‚Professor' durch Schaffung von verschiedenen Titeln für die einzelnen Rangsstufen eintrat. Nur bei Verleihung von auszeichnenden Titeln behufs Anerkennung hervorragender Dienste sei zwischen Directoren und Professoren ein Unterschied zu machen."

E. Sitzungsberichte des Vereines „Bukowiner Mittelschule" in Czernowitz.

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. Dr. Jos. Perkmann.)

Dreiundsechzigste Vereinsversammlung.

(17. Januar 1900.)

Anwesend 25 Mitglieder, darunter die Directoren Schulrath Isopescul, Faustmann und Dr. Frank.

Nach einigen geschäftlichen Mittheilungen des Obmannes Prof. Dr. Polaschek wird die Debatte über den Vortrag des Obmannes „Zur Frage des Lehrermangels an Mittelschulen" (s. 1899, 4. Heft, S. 376 ff.) eröffnet. Es wird beschlossen, gleich mit der Specialdebatte zu beginnen.

Der Vorsitzende weist darauf hin, dass hiebei zwei Gesichtspunkte im Auge zu behalten seien: *a*) Gleichstellung des Gehaltes der Mittelschullehrer mit dem der Gewerbeschullehrer, *b*) Autonomisierung des Schulwesens.

Es ergreift zunächst Schulrath Isopescul das Wort, um auf einen bisher übersehenen Umstand hinzuweisen, der zwar speciell die Lehrerbildungsanstalten betreffe, aber andererseits doch sämmtliche Mittelschullehrer angehe. „Wir haben für die Mittelschulen, wenn wir die Gewerbeschulen und Lehrerbildungsanstalten dazu zählen, drei verschiedene Gesetze. Weitaus am besten gestellt sind die Professoren und Directoren an den Gewerbeschulen, dann die an den Gymnasien, Realschulen und Realgymnasien; endlich weit unter diesen stehen die Professoren und Directoren an den Lehrerbildungsanstalten. Wenn man das Gesetz flüchtig liest, welches die Bezüge der letzteren betrifft, möchte man glauben, dass kaum ein Unterschied bestehe; und doch ist der Unterschied ein ungemein bedeutender: es sind gewisse Sachen von sehr einschneidender Natur übergangen worden. Man hat diese anfangs für ein Versehen gehalten; es hat sich aber herausgestellt, dass dies nicht der Fall, sondern dass es mit Absicht geschehen ist. Ich will da nur auf zweierlei hinweisen, auf die Verleihung des Professorstitels sowie auf die Remunerationen und die Einrechnung der Dienstjahre beim Übertritte von der Lehrerbildungsanstalt an eine andere Mittelschule oder umgekehrt. Eine Bestimmung betreffs der Zuerkennung des Titels Professor gab es im Organisationsstatute vom Jahre 1886, im neuen Gesetze für die Lehrerbildungsanstalten ist dieser Punkt nicht mehr enthalten. Für Supplierungen erledigter Lehrstellen, beziehungsweise für die sogenannten Mehrstunden sind für die Hauptlehrer 50 fl. bestimmt; im übrigen, heißt es, gelten die Bestimmungen des Erlasses vom Jahre 1839. Das bezieht sich auf die Übungsschullehrer, welche statt 50 fl. 50 % ihres Gehaltes bekommen, also 21 fl. Die Hauptlehrer selbst erhalten 50 fl., wie an den anderen Mittelschulen. Aber diese 50 werden nicht durch 10 getheilt, sondern durch 12, so dass also der volle Gehalt von 50 fl. niemals ausgezahlt wird, sondern immer nur zehn Raten.

„Endlich fehlt im Gesetze für die Lehrerbildungsanstalten die in den anderen enthaltene Bestimmung, dass drei Supplentenjahre für die Quin-

quennalzulage eingerechnet werden können. Diesen Punkt betreffend haben wir an unserer Anstalt einen concreten Fall. Die Unterscheidung hat darin ihre Begründung, dass es Hauptlehrer zweier Kategorien gibt, wenn auch das Gesetz dies nicht kennt. (Dir. Faustmann: Auch an der Gewerbeschule ist dies der Fall und die Lehrpersonen sind dennoch besser gestellt.) Geht nun ein Lehrer an eine Mittelschule, so zählen ihm die Supplentenjahre, die er bei uns gedient hat, nicht mehr; die Freizügigkeit ist also gehindert. Und wenn er an einer Mittelschule als Supplent gedient hat und dann eine Hauptlehrerstelle erhält, so zählen ihm diese z. B. am Gymnasium zugebrachten Jahre bei uns auch nicht. Die Hauptlehrer in Graz haben daher eine Petition vorbereitet; wir haben diese auch erhalten, und sie wird im Lehrkörper berathen. Ich erachte es aber als angezeigt, dass diese Angelegenheit auch zum Gegenstande einer Berathung hier in der Mittelschule gemacht werde, weil ja eine Reciprocität besteht und wir nicht wissen, ob nicht infolge der Frequenz an den Universitäten schon in 8 bis 10 Jahren an Stelle des jetzt herrschenden Lehrermangels vielleicht wieder Überfüllung eintreten wird, so dass Stellen an Lehrerbildungsanstalten wieder angestrebt würden. Schon aus diesem Grunde soll sich der Verein dieser Angelegenheit annehmen. In der nächsten Versammlung werden wir die Beschlüsse, welche wir bis dahin gefasst, Ihnen mittheilen und zur Erörterung vorlegen."

Prof. Kozak glaubt, dass man bei dem in dieser Sache zu erzielenden Beschlusse sich die Frage vor Augen halten solle, ob die betreffenden Hauptlehrer auch wirklich akademische Bildung besitzen oder nicht. Wenn man das alles in Bausch und Bogen nähme, würde das Vorgehen weniger Aussicht auf Erfolg haben. „Die Gleichberechtigung wird nur auf Grund der Gleichwertigkeit erfolgen können."

Dir. Faustmann würde es dagegen sehr unbillig finden, einen Unterschied zu machen zwischen akademisch Gebildeten und nicht akademisch Gebildeten; schon im Hinblicke auf die Gewerbeschule, welche oft Professoren hat, die nur eine Bürgerschulprüfung besitzen. „Es sind dies in der Regel ausgezeichnete Männer, welche man dazu macht, Männer, welche andere Bürgerschullehrer weit überragen. Lehrer für commercielle Fächer u. dgl. besitzen auch keine akademische Bildung."

Der Obmann unterbricht die weiteren Detailerörterungen als vorläufig nicht zur Debatte gehörig und theilt zugleich mit, dass ihm vielfach von auswärts Zustimmungserklärungen zu den in seinem Vortrage gemachten Aufstellungen zugekommen seien. In einem dieser Briefe bemerke ein Bürgerschullehrer, der seine Staatsprüfungen als Mittelschullehramtscandidat gemacht habe, wenn Lehrermangel bestehe, solle man auf die Reserven zurückgreifen; es seien gut hundert Männer mit akademischer Bildung in den Zeiten der Überfüllung an die Bürgerschule gegangen.

Bei der nun folgenden Abstimmung wird der erste Punkt — Wunsch nach Gleichstellung der Gehaltsverhältnisse mit denen an der Gewerbeschule — einstimmig angenommen.

Zum zweiten Punkte, Ausgestaltung des Mittelschulwesens im Sinne größerer Autonomisierung, gibt der Vorsitzende noch einige Erklärungen.

Prof. Schwaiger wünscht, es möchte in der Motivierung das sachliche Moment gegenüber dem persönlichen mehr hervorgehoben werden.

Prof. Dr. Spitzer erklärt, was der Obmann im Vortrage ausgeführt habe, sei ungemein wichtig: in der vorgeschlagenen Resolution komme aber nur sehr wenig davon zum Ausdrucke. Es handle sich nicht in erster Reihe um Schaffung neuer dotierter Stellen, sondern das Streben nach Umgestaltung des Schulwesens sei auch für sich berechtigt; diese Umgestaltung liege gerade vor allem im Interesse der Schule. „Was über Kreis-Schulinspectoren gesagt wurde, berührt uns nur sehr indirect und hängt mit vielen politischen Dingen zusammen. Sehr wichtig erscheint mir dagegen die Zusammensetzung des Landesschulrathes. Die Errichtung der Mittelschulsection ist ungemein wichtig. Wir sind gewiss nicht gegen das Laienelement; aber es gibt gewisse Fragen, welche doch besser von Fachmännern behandelt werden. Wenn es sich z. B. um Schülerausschließungen handelt, werden jene nicht so richtig die Sache durchblicken und auffassen. Dann finde ich noch etwas, was aber nur oberflächlich berührt ist, dass nämlich der Landesschulrath Vertreter der Mittelschule enthalten soll; wir wünschen geradeheraus gewählte, sowie sie die Volksschullehrer im Bezirksschulrathe haben."

Dir. Faustmann ist auch der Ansicht, dass es sich empfehlen würde, den Nutzen und Wunsch eines Avancements zu trennen von der Nothwendigkeit einer Reform der Schulaufsichtsbehörde.

Was die Beförderung anlange, möchte er darauf hinweisen, dass in vielen deutschen Staaten die Gymnasialprofessoren zu einem geringen Theile allerdings bis in den Rang der ordentlichen Universitätsprofessoren vorrücken, „und es ist mir nicht recht klar, warum wir dies nicht mit Fug und Recht auch verlangen dürfen. Ich kenne aus meiner Studienzeit solche Männer, welche so ausgezeichnet waren, dass ich sie nicht hinter ordentliche Universitätsprofessoren zurückstellen werde. Ich stelle mir vor, wir könnten ersuchen, dass die Professoren in ihrem eigenen Wirkungskreise bis in den Rang der ordentlichen Universitätsprofessoren gelangen könnten. Freilich dürfte man nicht verlangen, dass Professoren das ersitzen können." Redner findet überhaupt, dass in Deutschland zwischen dem Gymnasium und der philosophischen Facultät ein viel innigerer Zusammenhang bestehe als in Österreich.

Eine Reform der Schulaufsichtsbehörde bedinge Änderung des Reichs-Volksschulgesetzes, durch welches dieselbe geschaffen worden. Weil die Gemeinden und Länder zu den Volksschulen viel beitragen müssen, habe man ihnen ein bedeutendes Votum in den Gremien gewährt. Nun schien es wohl zu kostspielig, eigene Aufsichtsbehörden zu ernennen. „Es müsste das im Gesetze geändert werden, denn das Bedürfnis der Mittelschulen ist ganz anders als das der Volksschulen. Meines Wissens bestehen nirgends Schulaufsichtsbehörden für die Mittelschulen, deren Gremien sich so zusammensetzen wie bei uns. Ich bitte nur zu bedenken, was denn eigentlich die meisten Mitglieder dieser Gremien leisten können, wenn Fragen der Mittelschule zur Verhandlung kommen: es fehlt doch den meisten die Fähigkeit, das erforderliche Wissen, hier sachlich mitzureden. Merkwürdig ist es, dass sie in allen Angelegenheiten, welche das Mittelschulwesen betreffen, mitsprechen, während sie aber nicht berufen sind, in den Gewerbeschulangelegenheiten mitzusprechen; man sollte meinen, dass diese Herren doch noch eher berufen wären, die Bedürfnisse des

Gewerbestandes und seines Schulwesens zu beurtheilen. . . . . Man könnte das an besonderen Beispielen zeigen, zu welch außerordentlichen Misständen, zu welcher Herabsetzung des äußeren Ansehens des Lehrerstandes diese Einrichtung mitunter führt. Ich habe selbst als Stadt-Schulinspector mitgewirkt und einen Einblick erhalten in die Wirksamkeit des Laienelementes. Man hat die Sache verglichen mit dem Geschworenengerichte; ich kann aber da gar keine Ähnlichkeit finden. Die Geschworenen hören den ganzen Process an und haben dann nach gutem Gewissen ja oder nein zu sagen; hier aber sind Normalien zu finden, Personalien zu beurtheilen. . . . Und nun sind in allen diesen Gremien die Laien sogar in der Mehrzahl."

Redner endet seine Ausführungen mit dem Wunsche, es möge die Resolution in zwei Punkte zerlegt werden: Die Mittelschule wünscht *a)* Verbesserung der Avancementsverhältnisse bis zum Range der ordentlichen Universitätsprofessoren im eigenen Wirkungskreise, *b)* eine passende Reform der Schulaufsichtsbehörde.

Prof. Wotta pflichtet den Ausführungen des Dir. Faustmann betreffend die Schulaufsicht vollkommen bei und glaubt, dass sich anderes, wie die Verbesserung des Avancements, daraus von selber ergeben dürfte. Redner ist, wie Dr. Spitzer, dafür, dass die Reihenfolge der beiden Hauptpunkte umgeändert werde, so dass die Reform der Schulaufsichtsbehörde an die erste Stelle käme.

Dir. Dr. Frank hat in Dr. Polascheks Vortrag einen so reichen Inhalt gefunden, dass sich darüber vielleicht an mehreren Abenden debattieren ließe, will aber zunächst nur aussprechen, dass auch er die Nothwendigkeit der Reform im Interesse der Schule besonders hervorgehoben sehen möchte und darum diesen Punkt an die erste Stelle zu setzen vorschlage.

Inzwischen war die Zeit so weit vorgerückt, dass die Debatte abgebrochen werden musste.

Vierundsechzigste Vereinsversammlung.

(13. Februar 1900.)

Anwesend 28 Mitglieder, darunter Landes-Schulinspector Dr. Tumlirz und die Directoren Mandyczewski, Faustmann und Dr. Frank.

Unter anderen geschäftlichen Mittheilungen theilt der Obmann Prof. Dr. Polaschek ein Dankschreiben Sr. Excellenz des Herrn Unterrichtsministers Dr. R. v. Hartel mit, das dem Vereine auf die Begrüßung des neuernannten obersten Chefs der Unterrichtsverwaltung zugegangen ist.

Darauf hält Prof. Dr. Daniel Werenka seinen angekündigten Vortrag über:

„Die Schlacht bei Mantinea am 13. Juli 362 v. Chr.".

(Mit Verwertung von Reiseerinnerungen.)[1])

Nachdem der Vorsitzende dem Vortragenden für seine lichtvollen Ausführungen gedankt hatte, wurde in die Fortsetzung der Debatte über den Vortrag Dr. Polascheks „Zur Frage des Lehrermangels" eingegangen.

---

[1]) Der Vortrag wird in einem späteren Hefte der Zeitschrift zum Abdrucke gelangen.
Anmerkung der Redaction.

Dir. Mandyczewski hält die Supplentenfrage für sehr wichtig, sie sei vielleicht noch wichtiger als die Angelegenheit der Beförderung, auf welche so großes Gewicht gelegt werde. Er hält es für einen großen Fehler des neuen Gesetzes, dass Supplenten Remunerationen bekommen; mit diesen seien die Supplenten aus dem Status der Beamten herausgedrängt. „Wenn ich heute einen Supplenten brauche mit 10 Stunden, so werde ich ihn nehmen, und der Supplent wird es thun, aber es ist für ihn ein Schaden." Es würde der Lehrermangel leichter behoben werden, wenn absolvierte Philosophen behandelt würden wie Juristen. „Ein Jurist reicht ein, und das Jahr zählt ihm schon. Die Philosophen zogen die größere Remuneration vor. Man wird dies bedauern, wenn man bedenkt, dass mancher in die Lage kommt, viele Jahre zu supplieren, da für einzelne Fächer, wie z. B. Chemie, der Bedarf gering und daher bald gedeckt ist." Die Supplentenfrage bezeichnet der Redner als eine der wundesten des ganzen Lehrerstandes. Da sei auch noch der Übelstand hervorzuheben, dass Lehrpersonen, welche 10 bis 12 Jahre suppliert hatten, für die Anrechnung der Quinquennien gleich viel (3) Jahre gezählt werden wie denen, die nur drei Jahre als Supplenten gedient hatten; das werde als ein bitteres Unrecht empfunden. Man möge durch statistische Daten ermitteln, wie groß der Bedarf an Supplenten ist, und dann eine Anzahl Supplentenstellen besetzen, wie man Auscultanten bei Gericht ernennt. Wüsste ein junger Mann, in welchem Fache man nach etwa fünf Jahren am ehesten sein Fortkommen finden könne, so würde mancher bei der Berufswahl darauf Rücksicht nehmen; „denn nicht jeder wählt sich ein Lieblingsfach, wenn er weiß, dass er in diesem Fache nicht wird fortkommen können." Werde der Supplent einmal in den Status aufgenommen, so werde das ein Vortheil für den Stand sein; es werde eine größere Anzahl von Lehrkräften und tüchtigere sich gewinnen lassen, und der Staat werde sie dann dorthin geben können, wo er sie gerade braucht; gegenwärtig aber sei in einzelnen Gegenden und in einzelnen Fächern große Noth.

So könnte man im allgemeinen, meint der Redner, die Regelung der Supplentenfrage durch Aufnahme der Supplenten in den Status der Beamten anstreben.

Prof. N. Schwaiger gibt zu, dass leider Übelstände in der gegenwärtigen Lage der Supplenten vorhanden seien, glaubt aber, dass doch gegenüber den Vorschlägen des Vorredners zwei Bedenken schwer ins Gewicht fallen. Einmal müsste man sich doch der Zustimmung der Supplenten versichern, vielleicht verhielten sich diese noch, wie früher, ablehnend. Ferner habe die Sache in der That zwei Seiten, und es wäre zu befürchten, dass man den Supplenten, wenn er in den Beamtenstatus eingereiht würde, vielleicht länger Supplent sein ließe, als er es sonst wäre. Es entstünde eine Zwischenstellung zwischen dem Professor und dem Supplenten von heute, so dass man vielleicht künftighin mit der X. oder gar XI. Rangsclasse anfangen müsste beim Lehramte, während man jetzt gleich in die IX. Rangsclasse komme.

Prof. Dr. Polaschek: „Dieses Bedenken war ja der Grund, dass die Supplenten nach ihrem Wunsche nicht in eine bestimmte Rangsclasse eingereiht wurden."

Entgegen diesen Einwänden hält Dir. Mandyczewski seine Vor-

schläge aufrecht: Die Ansichten der Supplenten seien für ihn nicht maßgebend, da er ja seine Vorschläge nicht in deren Interesse, sondern im Interesse des Lehramtes und der Schule vorgebracht habe. Übrigens sei auch für den jungen Mann, der eben die Maturitätsprüfung bestanden, und für dessen Eltern wichtig, beurtheilen zu können, ob er nach fünf Jahren eine Anstellung gewärtigen könne oder nicht. Im letzteren Falle werde der Vater sagen: „Wähle nicht das Lehramt!" Dass ferner die Supplenten, falls seine Vorschläge ausgeführt würden, länger stecken bleiben sollten, sei nicht anzunehmen; denn wie viele definitive Stellen an jeder Lehranstalt zu besetzen seien, und wann eine neue Stelle zu schaffen sei, bestimme ja das Gesetz. Wolle aber der Finanzminister kein Geld hergeben, so würden diese definitiven Stellen nicht zur Besetzung kommen, seien die Supplenten nun im Status oder nicht.

„Sitzen übrigens die jungen Beamten bei Gericht oder sonst länger als bei uns Supplenten? Nein, nur gelten ihnen die Jahre voll, den Supplenten aber nicht."

Prof. Dr. Kaindl ist für die Vorschläge und will darum darauf aufmerksam machen, dass, wer eine Lehramtsprüfung bestanden habe, nicht mehr die XI., sondern mindestens die X. Rangsclasse erhalten müsse.

Prof. Dr. Polaschek weist darauf hin, dass dem Supplenten, der eine Uniform tragen wolle, vorläufig nur eine Rosette gestattet sei, das Abzeichen der XI. Rangsclasse.

Prof. Wotta tritt für die Vorschläge des Dir. Mandyczewski ein; es sei doch deprimierend, wenn jemand, nachdem er so viel studiert hat, dann jahrelang ohne sichere Stelle leben müsse, ja mitunter, ohne dass ihm auch nur diese Jahre angerechnet würden. Mancher halte sich in einer Stadt oder in einem Lande auf, wo er keine Gönner habe; ein jüngerer komme ihm leicht zuvor, erhalte die Stelle und gewinne die zählenden Jahre. Ferner erachtet es Prof. Wotta noch für sehr wichtig, dass die Regierung die Supplenten an die Anstalten zuweise, wo sie am nöthigsten sind, da an manchen Anstalten die vorhandenen Lehrkräfte überbürdet würden, weil man nicht wisse, woher Supplenten zu bekommen wären.

Dir. Faustmann hält auch aus eigener Erfahrung die Errichtung einer Centralstelle, wo sich Supplenten melden und gefunden werden können, für nöthig. „Ich brauchte für das zweite Semester einen Philologen und habe nach vieler Mühe thatsächlich zwei gefunden; ursprünglich sollte der Supplentenverein in Wien eine solche Centralstelle bilden. Aber ich erhielt von diesem auf ein Schreiben gar keine Antwort, seither wende ich mich nicht mehr dorthin." Die Gründe, mit welchen seinerzeit die Aufnahme der Supplenten in den Status von diesen selbst abgelehnt wurde, seien übrigens sorgsamer Erwägung wert. Es sei in der That ein unerlaubter Abusus bei der Besetzung durch Supplenten vorgekommen, indem manchmal dringend nothwendige Stellen gar nicht systemisiert, wo das Bedürfnis thatsächlich vorhanden und erweislich war, ja man habe systemisierte Stellen nicht besetzt. „Wir müssen wünschen, dass Supplenten eine Ausnahme, eine seltene Erscheinung bleiben. Wenn sie einmal das Probejahr haben, so gelten sie als vollkommen geeignete Lehrer und haben auch das Recht, als solche einzutreten." Was Dir. Mandyczewski

meine, ließe sich noch immer thun: Man könnte einen bestimmten Procentsatz statistisch ermitteln, wie viele Lehrpersonen an jeder Anstalt in jedem Lande nothwendig, wie viele durch Tod abgehen, wie viele neue Schulen geschaffen werden u. s. w. Diese Zahl könnte eine Richtschnur für junge Leute sein, das eine oder andere Fach zu wählen. Die Einrechnung von mehr als drei Jahren der Supplentenzeit dürfte schwer zu erreichen sein, da diese Bestimmung ja in einem Reichsgesetze vorkomme. Im ganzen spricht sich der Redner dafür aus, den Vorschlägen des Dir. Mandyczewski eine etwas allgemeiner lautende Fassung zu geben.

Nachdem Prof. Dr. Kaindl noch einmal für die Vorschläge des Dir. Mandyczewski eingetreten und dieser selbst noch einzelnes zur Begründung derselben hinzugefügt, erörtert noch Prof. Schwaiger die Hindernisse, welche wohl einer Verwirklichung jener Vorschläge entgegenstehen, ferner wiederholt er das Bedenken, dass neusystemisierte Stellen vorherrschend oder wenigstens zu einem großen Theile mit einer niedereren als der IX. Rangsclasse systemisiert würden, so dass manche nur umso später in die IX. Rangsclasse gelangen würden.

Zum Schlusse bedauert Prof. Dr. Polaschek als Referent, dass er die Supplentenfrage nicht in seinen Vortrag einbezogen habe; Gelegenheit, auf die Sache zurückzukommen, werde sich aber jedenfalls ergeben. Im ganzen theile er den Standpunkt der Herren Faustmann und Schwaiger. In jedem Falle warne er vor zu vielen Detailbestimmungen. Ferner gebe es kein Mittel, die Regierung zu zwingen, den Absolventen mindestens in die X. Rangsclasse einzureihen. Wolle man aber die Möglichkeit herbeiführen, dass man in Zukunft noch unterhalb der IX. Rangsclasse den Dienst im Lehramte beginne, so gerathe die Versammlung in Widerspruch mit sich selber, da sie ja seinem Vortrage beigestimmt habe, welcher auf die Erreichung möglichst hoher Rangsclassen hinarbeite.

Die Errichtung einer Centralstelle für Supplentennachweis wäre wohl sehr wünschenswert. Durch die Einrechnung von nur drei Jahren werde bei altgedienten Supplenten das ihnen durch die Verhältnisse zugefügte Unrecht doch nur theilweise gutgemacht. Man müsse daher dies laut aussprechen und danach streben, dass ihnen mehr Jahre angerechnet werden; eine bestimmte Zahl oder alle könne man nicht verlangen.

Endlich wird noch darauf hingewiesen, dass eine entsprechende Behandlung der Supplenten im Falle einer Krankheit nothwendig sei. Als vor Jahren ein Supplent wegen einer vierwöchentlichen Erkrankung seine Stelle verloren habe, seien aus der philosophischen Facultät (in Wien) gegen 20 Hörer aus Entrüstung ausgetreten.

Dir. Mandyczewski stellt nun den Antrag, die Versammlung möge folgende These annehmen:

„Die ‚Bukowiner Mittelschule‘ ist der Ansicht, dass zur Beseitigung des Lehrermangels eine Regelung der Supplentenfrage beitragen werde, durch die altgedienten Supplenten in Abänderung des bestehenden Gesetzes mehr als drei Jahre zur Erlangung von Quinquennien eingerechnet würden, und dass außerdem auf unverschuldete Unterbrechung der Dienstzeit gebürend Rücksicht genommen würde.“.

Der Antrag wird angenommen; desgleichen ein Antrag des Dir. Faustmann, in welcher Prof. Dr. Polaschek ersucht wird, seinen Vor-

trag sammt den Resolutionen, welche aus der Debatte erwuchsen, beim VII. deutsch-österreichischen Mittelschultage in Wien zu vertreten.

Dir. Mandyczewski ersucht noch ausdrücklich, es möchten bei dieser Gelegenheit auch Schritte geschehen zur Errichtung der nothwendigen Centralstelle für Supplentennachweis, sonst könnte es kommen, dass man Classen sperren müsste aus Mangel an Lehrern.

F. Sitzungsberichte des Vereines „Deutsche Mittelschule für Nordmähren in Olmütz".

(Mitgetheilt von Prof. A. Tschochner.)

Zweite Vereinsversammlung.

(Olmütz, am 26. November 1899.)

Anwesend 38 Mitglieder. Vertreten waren die Städte: Prossnitz, Mährisch-Neustadt, Neutitschein, Kremsier, Mährisch-Schönberg, Sternberg, Römerstadt, Olmütz.

Nach einer Ansprache des Obmannes Prof. Thannabaur, in welcher er die Anwesenden begrüßt, berichtet der zweite Schriftführer über die Thätigkeit des Vereines seit seiner constituierenden Versammlung am 25. Juni 1899.

Hierauf hielt Prof. Stourač seinen Vortrag:

„Über die Ursachen der Abnahme der Bewerber um die Stipendien für die Studienreisen nach Italien und Griechenland".

An diesen mit lebhaftem Beifalle aufgenommenen Vortrag knüpfte sich eine rege Debatte, an welcher sich insbesondere die Proff. Dr. Ladek, Dr. Zirngast, Stepan, Neubauer und Überegger betheiligten.

Nach einstündiger Controverse wird die Debatte geschlossen.

Dir. Pulitzer erhält das Wort zu dem Vortrage:

„Die mathematisch-naturwissenschaftlichen Ferialcurse in Wien in den Hauptferien 1899".

Derselbe resumiert seine Vorschläge in folgenden Punkten:

1. Die Veranstaltung der Ferialcurse ist officiell zu organisieren und nicht dem zufälligen guten Willen einer privaten Vereinigung von Docenten zu überlassen.
2. Auch im Falle, dass die Curse wie bisher von Docenten abgehalten werden sollten, sind die Mittel der Institute in vollem Umfange zur Verfügung zu stellen.
3. Die Regierung möge, wie es auch bei den letzten Cursen stattfand, die Antheilnehmer unterstützen.
4. Die Curse sind auf alle Fächer auszudehnen (Archäologie und Geologie wurde besonders gewünscht).

Der Vortrag fand lebhaften Beifall.

Prof. Lanner bespricht den Entwurf einer an den Landesausschuss zu richtenden Petition betreffs Erzielung desselben Modus der Einrechnung der Supplentenjahre in die definitive Dienstzeit und bezüglich der Vorrückung der Directoren und Professoren an Landesmittelschulen, wie beides bei den Staatsmittelschullehrern zur Anwendung kommt. Bei der sich

entspinnenden Debatte bemerkt Prof. Temper, dass die einzelnen Herren nicht eingereicht, sondern nur den Auftrag erhalten haben, ihre Qualificationstabellen vorzulegen. Dir. Tanzer spricht zunächst im Namen der Landesmittelschulprofessoren dem Prof. Lanner den Dank aus für die gediegene Ausarbeitung der Petition und bemerkt, wenn der Landtag beschlossen habe, die Landesmittelschullehrer gleich den Staatsmittelschullehrern zu behandeln, so hätten die ersteren ein Recht zu fordern; es sei aber gefehlt, wenn einzelne petitionieren, es sollen alle Landesmittelschullehrer eine Petition unterzeichnen.

Prof. Stepan bemerkt, im Gesetze sei es nicht ausgesprochen, ob die Supplentenjahre eines Ungeprüften zu rechnen seien, und wünscht, die Petition zu theilen, und zwar an den Landtag in Betreff der Supplentenjahre und an den Landesausschuss in Betreff der Beförderung in die VIII., VII., respective VI. Rangsclasse zu petitionieren.

Dir. Pulitzer ist nicht der Ansicht wegen der ungeprüften Supplenten.

Dir. Tanzer führt aus, dass, da der Staat jedem die Dienste im Lande einrechnet, Reciprocität walten müsse.

Der Vorsitzende bringt den Antrag des Dir. Tanzer, die Petition insgesammt zu unterzeichnen, ohne dass ein einzelner einreiche, nachdem Prof. Stepan seinen Antrag auf Theilung der Petition zurückgezogen, zur Abstimmung. Derselbe wird einstimmig angenommen.

Prof. Lanner erstattet Bericht über die anlässlich der Pariser Weltausstellung bisher unternommenen Schritte zum Zwecke der Erzielung von Reisezuschüssen, eines unentgeltlichen Separatzuges von Wien nach Paris, von Ermäßigung von Wohnungs- und Eintrittspreisen zur Zeit der Ausstellung für diejenigen Mittelschullehrer, welche studienhalber dieselbe besuchen wollen. (Siehe Zeitschrift „Mittelschule" 1900, 1. Heft, S. 22.)

Über den Programmpunkt: Festsetzung des Ortes der nächsten Vereinsversammlung beantragt Dir. Tanzer, dass neuerdings Olmütz bestimmt werde. Er ist dagegen, dass eine Wanderversammlung abgehalten werde; Olmütz liege im Centrum, und es sei im Interesse des Vereines, dass soviel als möglich Mitglieder kommen. Die Mitglieder in Olmütz hätten an und für sich mehr zu thun als andere; es sei recht und billig, dass sie im Orte bleiben und die anderen hieher kommen. Der Antrag wird einstimmig angenommen.

Dir. Pulitzer beantragt, um die Petition zur Erwirkung von Bahnlegitimationen für die Landesmittelschullehrer zu unterstützen, dieselbe an die einzelnen Reichsrathsabgeordneten zuzuschicken.

Der Vorsitzende spricht in Bezug auf die Anregung zur Betheiligung am nächsten Mittelschultage und an der Abhaltung von Vorträgen an demselben die Hoffnung aus, dass der Verein „Deutsche Mittelschule für Nordmähren" zahlreich vertreten sein wird. Hierauf wird die Hauptversammlung geschlossen, nachdem der Vorsitzende den anwesenden Herren für ihr Erscheinen gedankt und die Hoffnung ausgesprochen hatte, bei der nächsten Hauptversammlung ebensoviele Mitglieder begrüßen zu können.

Dritte Vereinsversammlung.

(Olmütz, am 25. März 1900.)

Der Obmann Prof. Thannabaur begrüßt die erschienenen Mitglieder, insbesondere die Herren aus der Ferne, die trotz der Ungunst des Wetters sich nicht abhalten ließen, an der Versammlung theilzunehmen, und widmet dem verstorbenen Vereinsmitgliede Prof. Franz Chytil folgenden Nachruf:

„Bevor ich zur Erledigung unserer Tagesordnung schreite, habe ich noch einer traurigen Pflicht genügezuleisten. Obwohl der Verein noch kein Jahr besteht, hat uns der unerbittliche Tod schon eines unserer Mitglieder, den geschätzten Collegen Franz Chytil, Professor am k. k. deutschen Staatsgymnasium in Kremsier, entrissen. Derselbe starb am 24. Februar l. J. in seinem 40. Lebensjahre.

„Nach mehrjähriger Supplentur vor fünf Jahren an der genannten Anstalt zum definitiven Lehrer ernannt, wirkte er an dieser Anstalt mit seltenem Eifer, der auch nicht nachließ, als er bereits den Keim des Todes in sich trug. Sein gediegener Charakter und sein außerordentlich zuvorkommendes Wesen machten ihn zu einem geschätzten Collegen. Seine Mutter, eine arme Lehrerswitwe, verlor in ihm ihre einzige Stütze. Ehre seinem Andenken!

„Ich glaube, Sie alle werden mit mir einverstanden sein, wenn ich Sie ersuche, zum Zeichen Ihrer Trauer sich von den Sitzen zu erheben."

Nachdem die Versammlung der Aufforderung nachgekommen, erstattet der Obmann den Thätigkeitsbericht. Er hebt hervor, dass die in der Versammlung vom 26. November genehmigte Petition an das hohe Ministerium für Cultus und Unterricht und an den mährischen Landesausschuss um Stipendien für den Besuch der Pariser Weltausstellung ihrer Bestimmung zugeführt wurde, und dass aus diesem Anlasse auch im Monate Januar eine Deputation bei Sr. Excellenz dem Herrn Unterrichtsminister und Herrn Hofrath Dr. Huemer vorsprach. Beide Herren stehen der Frage sehr wohlwollend gegenüber; leider könne aber dem Wunsche, die Stipendien für die Reisen nach Griechenland und Italien im laufenden Jahre zum Zwecke der Ermöglichung des Besuches der Pariser Weltausstellung seitens der Mittelschullehrer zu verwenden, nicht entsprochen werden, da die präliminierte Quote vom Reichsrathe zu einem ganz bestimmten Zwecke votiert wurde und die Staatsverwaltung nicht das Recht habe, selbe anderweitig zu verwenden. Doch sind gewisse Ersparnisse vorhanden, welche zu Reisezuschüssen für die Studienfahrt nach Paris verwendet werden.

Hofrath Huemer erkundigte sich auch in freundlichster Weise um die Verhältnisse des Olmützer Vereines und versprach, allfälligen Wünschen und Bestrebungen bereitwilligst entgegenkommen zu wollen.

Die Petition um Anrechnung der suppletorischen Dienstzeit der Landesmittelschullehrer nach demselben Durchführungsmodus, wie dies zufolge der Gehaltsregulierung bei den Staatsmittelschullehrern der Fall ist, wurde gleichfalls ihrer Bestimmung zugeführt.

Die Petition an das hohe Eisenbahnministerium um Erzielung derselben Fahrpreisermäßigungen für die an Landesmittelschulen angestellten

Lehrpersonen, welche die Staatslehrpersonen genießen, wurde leider abschlägig beschieden.

Hierauf berichtet Prof. Tschochner über den mit dem Vereine „Mittelschule" in Wien abgeschlossenen Vertrag bezüglich der Angliederung unseres Vereines an die übrigen deutschen Mittelschulvereine. Derselbe findet allseitige Zustimmung.

Prof. Lanner legt den Entwurf einer an den hohen Landtag zu richtenden Petition um Anrechnung eines aliquoten Theiles der an unvollständigen Realschulen zugebrachten Dienstzeit der Religionslehrer zum Zwecke der Zuerkennung von Quinquennalzulagen vor.

Es wird einhellig der Beschluss gefasst, die Petition an den hohen Landtag und Landesausschuss zu leiten; die vom Referenten in der Angelegenheit vorgeschlagenen weiter zu unternehmenden Schritte werden gebilligt.

Dasselbe wird auch bezüglich der von Prof. Kreibich vorgelegten Petition der Lehrer der Sprachfächer an den mährischen Realschulen um Gleichstellung mit den classischen Philologen in Bezug auf die wöchentliche Maximallehrverpflichtung beschlossen.

Es folgt nun das Referat des Prof. Lanner:

„Über die Anbahnung eines einheitlichen Vorganges bezüglich der Censur der Leistungen der Schüler bei Wiederholungsprüfungen".

(S. 155.)

Das Referat findet die Zustimmung der Versammelten, von welchen einhellig der Beschluss gefasst wird, eine Entscheidung in der angeregten Frage beim hohen Ministerium für Cultus und Unterricht einzuholen.

Zum Schlusse der Sitzung wird der Antrag des Vorsitzenden, eine Sammlung unter den Mittelschullehrern Mährens und Schlesiens zur Linderung der Nothlage der Mutter des verstorbenen Collegen Prof. Chytil einzuleiten, lebhaft begrüßt.

Nachdem nun die Tagesordnung erschöpft war, schloss der Vorsitzende mit einigen warmen Worten an die Versammelten die Sitzung.

G. XIX. Protokoll der Archäologischen Commission für die österreichischen Gymnasien.

(Mitgetheilt vom Schriftführer Gymn. Prof. Feodor Hoppe.)

(Wien, am 12. Mai 1900.)

Anwesend sind außer den Mitgliedern der Commission mehrere zur Theilnahme an der Sitzung eingeladene Herren Universitätsprofessoren, Landes-Schulinspectoren, Gymnasialdirectoren und Gymnasialprofessoren.

Der Vorsitzende, Landes-Schulinspector Dr. A. Scheindler, begrüßt die erschienenen Herren und ertheilt hierauf zum I. Punkte der Tagesordnung das Wort Herrn Dir. Dr. J. Kukutsch als dem Vorsitzenden des Subcomités, welches ein „Normalverzeichnis von Lehrmitteln zur Veranschaulichung des antiken Lebens" ausarbeiten sollte.

Dir. Dr. J. Kukutsch führt aus, dass das Subcomité der Archäologischen Gymnasialcommission die Aufgabe hatte:

1. ein Normalverzeichnis derjenigen Anschauungsmittel anzulegen, deren Anschaffung den einzelnen Anstalten zu empfehlen wäre;
2. über die zweckmäßigste Art der Verwendung derselben im Unterrichtsbetriebe zu berathen, das Resultat dieser Berathungen der Commission zu unterbreiten und so zur Lösung dieser Frage beizutragen.

Bei der Wahl der Anschauungsmittel war das Comité vor allem bedacht, nur solche zu empfehlen, die gut und zugleich auch vermöge ihrer Größe geeignet sind, unter gemeinsamer Classenbeschäftigung allen Schülern zu gleicher Zeit vorgeführt und erklärt zu werden, da sich Lehrmittel, die von Bank zu Bank gereicht und ebenso oft erläutert werden müssen, anerkanntermaßen für den Unterricht nicht eignen.

Als das geeignetste Anschauungsmittel glaubt das Comité die Photographie in Verbindung mit dem Skioptikon begrüßen zu sollen. Letzteres ist ein geradezu universeller Lehrbehelf, der in den Dienst sämmtlicher Disciplinen gestellt werden kann. Da aber das mittelst des Skioptikons geschaute Bild dem Schüler naturgemäß nicht dauernd vor Augen bleiben kann, so muss dieser Erscheinungen Flucht etwas Ruhendes, Bleibendes zur Seite gestellt werden, das dem Schüler ermöglicht, das im Momentbilde Geschaute öfter zu betrachten und so festzuhalten. Und das ermöglicht die Photographie und die Wandtafel, die bestimmt sind, die Gänge und Wände der Gymnasien zu schmücken.

Referent will den Berichten der anderen Mitglieder des Subcomités nicht vorgreifen und bittet den Vorsitzenden, zunächst dem Schriftführer Prof. Hoppe zur Vorlage des Normalverzeichnisses, hierauf Prof. Prix zur Frage des Skioptikons und im Anschlusse daran Prof. Dr. Kauer zur Auswahl der Photographien das Wort zu ertheilen.

Der Schriftführer verliest das Verzeichnis[1]) und theilt im Anschlusse daran mit, dass er nach dem Wunsche der Commission beim VII. deutsch-österreichischen Mittelschultage (Wien, Ostern 1900) eine Sammlung von Anschauungsmitteln für den philologischen und historischen Unterricht vorgeführt habe. Für diese Sammlung habe das vom Subcomité vorgeschlagene „Normalverzeichnis" die Grundlage gebildet, doch habe Referent einzelne, wie er glaube, geeignete Anschauungsmittel hinzugefügt. Bei den Photographien habe er sich bloß auf Vorführung solcher Abbildungen beschränkt, die zum Verständnisse der übrigen Anschauungsmittel als Ergänzung oder Erläuterung dienen konnten.

In der sich anschließenden Debatte über den ersten Punkt des Normalverzeichnisses, an welcher sich Univ. Prof. Dr. Wilhelm Kubitschek Univ. Prof. Dr. Emil Reisch, Gymn. Prof. Hugo Mužik und Gymn. Prof. Dr. Georg Heidrich betheiligen, wird zunächst der Wunsch ausgesprochen, dass das Verzeichnis den Mitgliedern der Commission gedruckt vorgelegt werde. Da einige Herren die Aufnahme mehrerer anderer Anschauungsmittel wünschen — Wandtafeln und Sammelwerke — so macht der Vorsitzende darauf aufmerksam, dass das Subcomité sowie der Referent mit Rücksicht auf die in der Commission wiederholt geäußerten Wünsche sich auf die Auswahl solcher Anschauungsmittel beschränken mussten, die es ermöglichen, auch beim Massenunterrichte die Aufmerksamkeit auf ein Bild zu

[1]) Das Verzeichnis ist an einer anderen Stelle dieses Heftes abgedruckt.

concentrieren. Es mussten daher alle die Wandtafeln ausgeschlossen werden, die zu kleine Abbildungen bieten oder durch eine größere Anzahl von Abbildungen auf derselben Tafel die Blicke der Schüler ablenken. Vorbehaltlich einzelner Änderungen erklärt sich schließlich die Commission für die Annahme dieses Punktes des Normalverzeichnisses.

Der Vorsitzende ertheilt dem Gymn. Prof. Franz Prix das Wort; dieser berichtet über das Skioptikon und spricht zunächst über die Verwendbarkeit und die Vorzüge desselben: Die meisten archäologischen Lehrbehelfe seien in einem solchen Maßstabe angefertigt, dass sie bei stark besuchten Classen, was ja Regel sei, nur von einem Theile der Schüler gesehen werden können; daher sei der Lehrer gezwungen, seine Erläuterungen öfter zu wiederholen. Das durch das Skioptikon projicierte Bild sei allen Schülern in gleicher Weise zu gleicher Zeit sichtbar. Während die Bildwerke den Gegenstand in der Fläche zeigten, wobei sich das im Schauen ungeübte Auge des Schülers, der sich nicht auf Perspective verstehe, nicht leicht zurecht finde, bringe der Projectionsapparat das darzustellende Object plastisch, in voller Klarheit, Naturtreue, in einer der Wirklichkeit gleichen oder doch sich nähernden Größe vor den Beschauer. Der Apparat finde auch in und außerhalb der Schule bereits vielfache Verwendung; es werde kaum ein öffentlicher Vortrag gehalten, bei dem nicht das Skioptikon eine erläuternde Rolle spiele. In England, Frankreich habe es in Schulen allgemein Eingang gefunden; aus der Menge von reichhaltigsten Katalogen, die von verschiedenen Städten Deutschlands vorliegen und für alle Disciplinen Diapositive anbieten, könne man auch auf entsprechende Verwendung schließen. Das Archäologische Seminar in München gebe von seiner reichen Auswahl seit Jahren Glasbilder an die bayrischen Mittelschulen ab. In Österreich könne der Verein „Skioptikon" auf eine langjährige ersprießliche Thätigkeit hinweisen, die dem großen Publicum, theils der Volksschule zugute komme. Im Vereine „Lehrmittelcentrale" sei es als eine der nächsten und wichtigsten Aufgaben des Vereines bezeichnet worden, alle Volksschulen mit einem Projectionsinstrumente sammt nothwendigem Fundus an Glasbildern auszustatten. An den Mittelschulen finde der Unterricht in Geographie durch das Skioptikon reiche Unterstützung. Für archäologische Zwecke werde der Apparat nur an wenigen Anstalten benützt. Der Referent hält es daher für eine Pflicht der Archäologischen Commission, dafür Sorge zu tragen, dass das Lehrmittel, das man als außerordentlich tauglich für den archäologischen Unterricht anerkennen muss, zu der verdienten Verwendung komme, und schlägt erstens vor, dass allmählich von allen Objecten, die man für geeignet hält, dass sie, sei es zur Erläuterung der classischen Lectüre oder zur Bereicherung der Kenntnis des antiken Lebens, in der Schule gezeigt werden, photographische Glasbilder angefertigt werden. Zur Durchführung des Vorschlages sollen von diesen Objecten bestmögliche Photographien, respective Zeichnungen beschafft und einer Firma zur Herstellung von Diapositiven übergeben werden. Ein Comité hätte die Aufgabe, mit dem Archäologischen Seminare der Universität in Correspondenz zu treten, sich mit Verlagshandlungen von Photographien in Verkehr zu setzen und unter den eingesendeten Photographien sorgfältige Auswahl zu treffen. Zur Anfertigung

der Diapositive bringt er die Firma Lechner in Vorschlag, die Glasbilder zu den in Deutschland üblichen Preisen liefere. Ein zweiter Vorschlag geht dahin, dass jede Anstalt, die an einem Orte ist, wo elektrisches Licht zur Verfügung steht, zur Anschaffung eines Skioptikons verpflichtet werde. Die Preisfrage stellt sich nach Ansicht des Referenten nicht ungünstig: da für alle Disciplinen des Gymnasiums der Apparat verwendbar sei, hätten auch alle zur Anschaffung beizutragen. Angenommen, dass die philologischen Fächer für ein Viertel des Preises (der beste Apparat kostet bei Lechner 250 fl.) aufzukommen hätten, werde man inclusive Beschaffung von Diapositiven mit ungefähr 100 fl. einen archäologischen Apparat erwerben können, der durch alljährliche Nachschaffung so weit vervollständigt werden könne, dass er wenigstens für nicht allzugroße Ansprüche ausreiche.

Die Verwendung des Apparates in der Schule besprechend, erklärt der Referent, die Art desselben bedinge es, dass erst, wenn ein größerer Abschnitt eines Schriftstellers, Buch, Gesang, Gruppe von Oden etc. gelesen sei, eine Reihe von Bildern vorgeführt werde; auf diese Weise werde aber ein großer Theil des Gelesenen wiederholt, und eine solche Art der Wiederholung sei gewiss zweckmäßig, weil sie in Verbindung mit dem gezeigten Bilde die Sache dauernd haften mache. Neben dieser Art von Vorführung sollen aber zusammenhängende Vorträge als Erklärung einer Bilderserie eine genauere Kenntnis des antiken Lebens etc. vermitteln; durch diese sollen die Einzelheiten, die der Schüler im Anschlusse an die Lectüre kennen gelernt hat, in Zusammenhang gebracht und zu einem Ganzen vereint vor sein Auge geführt werden. Als solche Bildercyklen empfiehlt der Referent Olympia, Rom, Pompeji, Carnuntum, und was sonst an Überresten aus dem Alterthume in Österreich vorhanden (Aquileia, Pola etc.), Serien, die das Kriegs-, Theaterwesen, die bildende Kunst, Architektur etc. behandelten; Reisen durch das heutige Italien, Griechenland ließen sich auf diese Weise veranstalten; endlich empfiehlt er solche Bilderreihen, die das Privatleben, Wohnung, Kleidung, Bäder, Gewerbe, Bestattung, Gräbercult illustrierten. Als Abschluss denkt sich der Referent die Vorführung der schönsten Plastiken des Alterthums mit einiger Rücksichtnahme auf die Entwicklung der bildenden Kunst. Als Erfordernisse hiezu werden noch bezeichnet 1. erklärende Texte und 2. Photographien und sonstige gute Reproductionen (F. Hoppe'sche Bildersammlung) derselben Objecte, die durch den Projectionsapparat gezeigt wurden; sooft nämlich eine Bilderreihe gezeigt wird, sollen die entsprechenden Photographien, beziehungsweise sonstigen Reproductionen in dem Classenzimmer durch längere Zeit ausgehängt werden, damit der Schüler in die Lage komme, den immerhin flüchtigen Eindruck gelegentlich der Skioptikon-Demonstration durch das Betrachten des betreffenden Bildes fester einzuprägen und dauernder zu machen.

Univ. Prof. Dr. E. Reisch theilt im Anschlusse an die Ausführungen des Referenten mit, dass auch in der archäologischen Sammlung der Universität vom nächsten Jahre ab Diapositive hergestellt werden.

Der Vorsitzende hebt hervor, dass der Referent in dankenswerter Weise die besondere Eignung des Skioptikons für den Anschauungsunterricht besprochen habe; zugleich glaubt er, als die Ansicht der Commission aussprechen zu dürfen, dass sie den Ausführungen des Herrn Referenten zu-

stimme, und dass von der Bestimmung eines Canons von Diapositiven schon mit Rücksicht auf die den einzelnen Anstalten zur Verfügung stehenden Geldmittel abzusehen sei.

Hierauf erstattet Gymn. Prof. Dr. Robert Kauer folgendes Referat über die Verwendung von Photographien beim Unterrichte: „Von der Aufstellung eines Canons wurde abgesehen, da die meisten derzeit erhältlichen Photographien nicht für die Verwendung beim Unterrichte hergestellt wurden, so dass sie als organisches Glied des Unterrichtes, sofern man, wie es wohl unbedingt nöthig ist, die Classikerlectüre als den Mittelpunkt des Unterrichtes in den classischen Sprachen und das Anschauungsmaterial nur als Mittel zum Zwecke, nicht als Selbstzweck betrachtet, nur in seltenen Fällen angewendet werden können.

„Zur Ergänzung der Vorführungen mittelst des Skioptikons durch Ausstellung in den Classenzimmern und auf den Gängen finden sich aber bereits jetzt recht passende Abbildungen, doch schien es auch hier vortheilhaft, der Individualität des mit der Verwaltung der archäologischen Sammlung betrauten Lehrers nicht durch Aufstellung eines Canons vorzugreifen, sondern nur auf den Nutzen einer derartigen Sammlung, die im Laufe der Jahre allmählich zu erweitern wäre, hinzuweisen." Hieran schloss Referent folgende Vorschläge:

„1. Um die Anlage solcher Sammlungen zu erleichtern, möge eine Centralstelle für Photographienkataloge geschaffen werden; den Anfang hiezu habe der Ausschuss der Wiener ‚Mittelschule' bereits gemacht.

„2. Da nicht bloß in den classischen Sprachen, sondern auch in Geschichte, Unterrichtssprache und Geographie von Photographien ein ausgedehnter Gebrauch gemacht werden könne, so würde es sich empfehlen, die für den Unterricht wichtigen Schauplätze Griechenlands und Italiens, die bis jetzt entweder gar keine oder nur höchst stiefmütterliche Darstellung gefunden haben, mit Rücksicht auf den Unterricht photographisch aufzunehmen; für Griechenland habe sich Herr Dr. Wilhelm, Secretär des österreichischen archäologischen Institutes, bereit erklärt, einem eventuellen Auftrage nachzukommen.

„3. Da die Photographien nur den gegenwärtigen Stand böten, empfehle es sich, Reconstructionen, natürlich nur auf Grund wissenschaftlicher Forschung gemachte, zur Ergänzung heranzuziehen. Es sei daher einstweilen für Rom an Herrn Prof. Hülsen mit der Anfrage heranzutreten, ob nicht die von ihm bei seinen Giri verwendeten Reconstructionen zu Zwecken des Unterrichtes vervielfältigt werden könnten, im übrigen dieser Frage weitere Aufmerksamkeit zu widmen.

„4. Da der Preis der Photographien verhältnismäßig hoch ist, wurde auf den ‚classischen Sculpturenschatz' sowie auf das bei Wilhelm Spemann in Berlin und Stuttgart erscheinende Sammelwerk: ‚Das Museum, eine Anleitung zum Genusse der Werke bildender Kunst', als theilweisen Ersatz unter Vorlage der in den ersten vier Jahrgängen des Museums erschienenen Abhandlungen und Abbildungen aus der antiken Kunst verwiesen. Der Preis des Heftes mit acht Abbildungen beträgt 1 Mark. Das Werk kann somit auch den Schülern der oberen Classen zur Anschaffung empfohlen werden. Bei beiden Werken können die übrigen Abbildungen in der Culturgeschichte und beim deutschen Unterrichte

vortheilhaft verwendet werden. Übrigens möge auch an die beiden Verleger mit der Anfrage herangetreten werden, ob sie nicht geneigt wären, eine Separatausgabe, welche nur die Werke der antiken Kunst enthalte, zu veranstalten.

„5. Da die Topographie von Rom und Athen auch trotz der besten Photographien nur schwer zu einer klaren Vorstellung gebracht werden könne, mögen mit Herrn Prof. Klar, den man erst jüngst bei dem VII. deutsch-österreichischen Mittelschultage als Meister der Reliefdarstellung kennen gelernt habe, Verhandlungen angeknüpft werden, ob es nicht möglich wäre, Reliefdarstellungen von Rom und Athen in ziemlich großem Maßstabe zu einem nicht zu hohen Preise anzufertigen, um auch hiedurch eine Ergänzung der Photographien zu schaffen.

„6. Wenn auch die Pflege der Kunst derzeit noch vollständig aus dem Rahmen des Gymnasiums herausfalle, so sei doch gerade mit Hilfe guter Photographien und der Skioptikondarbietungen die Möglichkeit offen, ein Kunstverständnis anzubahnen und die Schüler auch mit dieser herrlichen Seite des antiken Lebens bekannter zu machen und ihnen dadurch nicht bloß ästhetische Genussfähigkeit zu verschaffen, sondern auch einen unverlierbaren Schatz idealer Anschauung für ihr künftiges Leben mitzugeben. Es möge daher die Gestattung der facultativen Einführung in das Betrachten und der Anleitung zum Genusse und zur Beurtheilung vorderhand antiker Kunstwerke, wo Mittel und Persönlichkeiten vorhanden seien, befürwortet werden."

Im Anschlusse an das Referat sprechen zunächst die Herren Univ. Prof. Dr. E. Reisch und Gymn. Prof. F. Prix über den Vorschlag des Referenten, kein Verzeichnis von Photographien herauszugeben. Das Ergebnis der Discussion fasst der Vorsitzende dahin zusammen, es sei auch bei den Photographien wie beim Skioptikon — und zwar hauptsächlich aus demselben Grunde — kein Verzeichnis aufzustellen. Die übrigen Vorschläge des Referenten wären einer späteren Berathung vorzubehalten.

Bezüglich des Wunsches des Referenten, es mögen die Stipendisten Landschaftsbilder aufnehmen, verweist Univ. Prof. Dr. E. Reisch auf die großen Schwierigkeiten, die sich der praktischen Ausführung entgegenstellen. Gymn. Prof. H. Mužik erwähnt, der Wunsch des Referenten sei theilweise erfüllt durch das Werk von J. Nöhring: Aus dem classischen Süden; 150 Lichtdruckbilder nach Originalaufnahmen. Text von den Theilnehmern der 3. badischen Studienreise. (Lübeck 1896.) Gymn. Prof. Dr. E. Hula ergänzt diese Mittheilung dahin, dass diese Aufnahmen hauptsächlich auf Sicilien sich beschränken.

Auf die Anregung des Gymn Prof. Dr. Georg Heidrich, die Texte der Autoren zu durchforschen, inwieweit die Verwendung von Anschauungsmitteln nothwendig oder wünschenswert sei, erwidert Gymn. Prof. H. Mužik, er sei seit längerer Zeit damit beschäftigt, nicht bloß literarische Lehrbehelfe zu den einzelnen Autoren zusammenzustellen, sondern auch capitelweise die einzelnen Anschauungsmittel zu erwähnen, die zur nothwendigen Erläuterung und Belebung des Unterrichtes herangezogen werden können. Der erste Theil, der Nepos, Curtius, Cäsar, Ovid und Livius behandle, werde bald erscheinen.

Schließlich wird in der Debatte darauf hingewiesen, dass die Herstellung von den Wünschen des Referenten entsprechenden Reliefkarten zu kostspielig wäre.

II. Hierauf legt der Schriftführer den Gipsabguss eines korinthischen Helmes vor (das Original befindet sich im Kunsthistorischen Hofmuseum in Wien), den Herr Gipsformator Schroth (Österreichisches Museum) formte. Das Exemplar kostet 6 K.

Der Referent dankt Herrn Prof. Dr. R. v. Schneider für die freundliche Überlassung des Originals und hebt besonders die selbstlose Mühewaltung des Herrn Prof. St. Schwartz hervor, der die Form mit künstlerischem Verständnisse modellierte. Der Gipsabguss findet allgemeine Zustimmung.

Der Referent legt noch folgende Abhandlungen vor: Franz Prix: Pompeji (Wien, Programm des Gymnasiums der Theresianischen Akademie, 1899); Anton Malfertheiner: Welche Aufgaben sind noch zu erfüllen, um die antiken Denkmäler der Schule dienstbar zu machen? (Mährisch-Trübau, Programm des Staatsgymnasiums, 1899); Dr. Karl Ludwig: Das keltische und römische Brigantium. Eine geschichtliche Studie (Bregenz, Programm des Communal-Untergymnasiums, 1899); Dr. Anton Frank, Gymnasialdirector: Bei den griechischen Inseln (Separatabdruck der Österreichisch-Ungarischen Revue, XXVI. Band, 1. und 2. Heft).

Zum Schlusse zeigt der Vorsitzende das Modell eines Pilum aus der Zeit des Julius Cäsar, dessen Herstellung Gymn. Prof. A. Blank in Mährisch-Trübau auf Grund eingehender Studien veranlasste. In einem ausführlichen Berichte führt Prof. Blank die Details des Pilum genau an und theilt zugleich mit, dass Herr Ingenieur Karl Treiber in Stockerau aus besonderer Freundlichkeit das Modell hergestellt habe.

Nach einer kurzen Debatte, an welcher sich besonders die Herren Univ. Proff. Dr. E. Reisch und Dr. Kubitschek betheiligen, gibt der Vorsitzende der Befriedigung darüber Ausdruck, dass auch im Kreise der Mittelschullehrer an der Herstellung von Anschauungsmitteln erfolgreich gearbeitet werde, und spricht die Ansicht der Commission dahin aus, dass das vorliegende Pilum als sehr dankenswerte Bereicherung der vorhandenen Anschauungsmittel erklärt werde.

Mit einem herzlichen Danke an den Hausherrn Prof. Dr. E. Reisch schließt hierauf der Vorsitzende die Sitzung.

Miscellen.

Bericht über den VII. deutsch-österreichischen Mittelschultag.

(Wien, 9., 10., 11. April 1900.)

Nach den stenographischen Protokollen im Auszuge mitgetheilt vom Geschäftsführer Prof. **Feodor Hoppe.**

Zum siebentenmale fanden sich in den seitens der hohen Unterrichtsverwaltung zur Verfügung gestellten Räumen des k. k. Akademischen Gymnasiums am Montag, Dienstag und Mittwoch der Charwoche des Jahres 1900 Vertreter der deutsch-österreichischen Mittelschulen ein, denen sich erfreulicherweise eine größere Anzahl von Vertretern nicht deutscher Mittelschulen sowie ein Theilnehmer aus Budapest anschloss. Außer Wien waren die Anstalten aus 73 Städten durch 458 Theilnehmer repräsentiert.

Die Einladung zur Theilnahme am Mittelschultage erfolgte in den Mittelschulzeitschriften sowie durch ein im November 1899 an alle Lehrkörper versendetes Rundschreiben, im März 1900 wurde das Programm sowie die Thesen an allen Anstalten bekanntgegeben.

Eine freundliche collegiale Unterstützung fand der vorbereitende Ausschuss durch ein Localcomité, in welchem alle Wiener Anstalten vertreten waren.

Sobald das Zustandekommen des Mittelschultages gesichert war, wurden in geziemender Weise durch Deputationen eingeladen: Se. Excellenz der Herr Minister für Cultus und Unterricht Dr. W. Ritter v. Hartel, Se. Excellenz der Herr Statthalter Karl Freiherr v. Kielmansegg, der Herr Landmarschall Josef Freiherr v. Gudenus, der Herr Bürgermeister Dr. K. Lueger, der Herr Ministerialrath Dr. J. Huemer, der Herr Vicepräsident des niederösterreichischen Landesschulrathes Dr. Richard Freiherr v. Bienerth, die Herren Landes-Schulinspectoren und der Referent für Mittelschulen im niederösterreichischen Landesausschusse Dr. A. Gessmann. Die Deputationen begegneten überall wohlwollendstem Entgegenkommen und lebhaftem Interesse für die zur Verhandlung kommenden Fragen.

Am Vorabende des Mittelschultages, Palmsonntag den 8. April, fand im Restaurant des Kaufmännischen Vereinshauses eine gesellige Zusammenkunft statt, bei welcher namens des Ausschusses der Geschäftsführerstellvertreter Dr. Eduard Maiß die Gäste, unter denen sich auch Herr Hofrath

Dr. J. Huemer sowie der Herr Vicebürgermeister Dr. J. Neumayer befanden, mit herzlichen Worten begrüßte.

Erster Verhandlungstag.

(Montag, 9. April 1900.)

Erste Vollversammlung.

Die Versammlung wurde um 8 Uhr 30 Minuten von dem Geschäftsführer Prof. F. Hoppe mit folgender Ansprache eröffnet:

„Hochansehnliche Versammlung!

„Wieder haben wir uns — nach zweijähriger Pause — in diesen Räumen versammelt, um über Fragen zu berathen, die sich auf die Ausgestaltung und Verbesserung unseres Mittelschulwesens und die Festigung des Mittelschullehrstandes beziehen. Ihr zahlreiches Erscheinen beweist, dass das Interesse für unsere Berathungen in allen Gauen unseres Vaterlandes rege ist, und wir können hoffen, dass diese Berathungen auch thatsächlich von Erfolg gekrönt sein werden.

„Auf das ehrerbietigste begrüße ich daher den Herrn Hofrath Dr. J. Huemer als Vertreter des Herrn Unterrichtsministers: sein Erscheinen allein bürgt bereits dafür, dass die hohe Unterrichtsverwaltung unseren Berathungen mit Wohlwollen entgegenkommt. (Beifall.)

„Ich begrüße ferner den Herrn Vicepräsidenten des niederösterreichischen Landesschulrathes Dr. R. Freiherrn v. Bienerth und die Herren Landes-Schulinspectoren. Ich begrüße mit besonderer Freude Herrn Hofrath Dr. Schipper und begrüße weiter den Herrn Vicebürgermeister Dr. Neumayer als Vertreter der Großcommune Wien, die in unserem Vaterlande in Schulfragen mit Recht ein entscheidendes Wort mitzusprechen hat. Ich begrüße Sie alle auf das herzlichste.

„Zahlreich sind die Berathungsgegenstände, die auf unserer Tagesordnung stehen: möge ein Erfolg in der Weise sich zeigen, dass fruchtbare Resultate aus unseren Berathungen hervorgehen.

„Ich erkläre den VII. deutsch-österreichischen Mittelschultag für eröffnet und beehre mich, Ihnen namens des vorbereitenden Ausschusses als Vorsitzenden unserer Versammlung Herrn Landes-Schulinspector Dr. J. Loos vorzuschlagen. (Lebhafter Beifall.) Der allgemeine Beifall ermächtigt mich, den Herrn Landes-Schulinspector zu bitten, den Präsidentenplatz einzunehmen."

Landes-Schulinspector Dr. J. Loos (den Vorsitz übernehmend): „Hochverehrte Versammlung! Die Zustimmung, die Sie dem Vorschlage des vorbereitenden Comités haben zutheil werden lassen, ehrt mich in hohem Grade. Ich bin gerne bereit, den Vorsitz in dieser Versammlung zu übernehmen, und danke Ihnen herzlich für diese Auszeichnung: möchte ich doch noch immer der Ihre sein, wie ich es vor kurzem gewesen bin, Schulmeister, wie Sie es sind, Lehrer und Erzieher der heranwachsenden Generation!

„Geehrte Herren! Empfangen Sie nochmals meinen Dank für die Wahl und die Versicherung, dass ich bestrebt sein werde, soweit meine

Kräfte und meine Geschäftskenntnis es erlauben, Ihre Verhandlungen nach bestem Wissen zu leiten, indem ich Ihnen den reichsten Erfolg wünsche.

„Wie der Herr Geschäftsführer bereits erwähnt hat, steht eine ganze Reihe von Vorträgen auf dem Programme. Durch Arbeitstheilung und infolge des Umstandes, dass diese Vorträge zumtheil in die Sectionssitzungen verwiesen sind, wird es wohl gelingen, sie alle zu absolvieren. Nur möchte ich bitten, recht eifrig in die Discussion dieser Themen einzutreten. Wir haben wiederholt beobachten können, dass die Discussion es ist, welche die Themen vertieft, erweitert, verallgemeinert. Darum möchte ich auch die Bitte wiederholen, die das vorbereitende Comité schon ausgesprochen hat, dass die Herren Referenten mit je einem halben Stündchen für ihre Referate sich bescheiden, damit wir eben Zeit gewinnen.

„So kann ich denn der Hoffnung Ausdruck geben, es werde sich der VII. deutsch-österreichische Mittelschultag seinen Vorgängern würdig anreihen, zum Segen des Standes der Mittelschullehrer, zum Segen durch sie für das ganze höhere Schulwesen.

„Bevor wir an die Erledigung der Tagesordnung schreiten, möchte ich mir gestatten, den Herren einige Vorschläge zu unterbreiten. Gestatten Sie mir zunächst, Ihnen für den Platz des ersten Vicepräsidenten Herrn Dir. J. Dechant vorzuschlagen. (Beifall.) Diejenigen Herren, welche mit diesem Vorschlage einverstanden sind, bitte ich, die Hand zu erheben. (Geschieht.) Herr Dir. Dechant erscheint gewählt.

„Für die Stelle des zweiten Vicepräsidenten erlaube ich mir Ihnen Herrn Prof. Dr. A. Polaschek aus Czernowitz vorzuschlagen. Ich bitte jene Herren, welche mit diesem Vorschlage einverstanden sind, die Hand zu erheben. (Geschieht.) Auch dieser Vorschlag erscheint angenommen.

„Für die Schriftführerstellen erlaubt sich das vorbereitende Comité Ihnen vorzuschlagen die Herren Proff. St. Schüller (Wien), Eduard Sokoll (Wien), M. Strach (Prag), M. Bock (Linz), H. Lanner (Olmütz), Dr. A. Nathansky (Czernowitz) und Alois Pedoth (Wien). (Zustimmung.) Ich ersuche die genannten Herren, ihr Amt zu übernehmen.

„Das Wort hat Herr Hofrath Dr. J. Huemer."

Hofrath Dr. J. Huemer: „Hochgeehrte Versammlung! Seitens Sr. Excellenz des Herrn Unterrichtsministers Dr. Wilhelm Ritter v. Hartel, der zur Stunde in Karlsbad weilt, ist mir der ehrenvolle Auftrag zutheil geworden, den VII. deutsch-österreichischen Mittelschultag namens der Unterrichtsverwaltung zu begrüßen. Ich begrüße Sie nun mit jener inneren Theilnahme, die von einem Schulmanne Schulmännern gegenüber erwartet werden kann. (Beifall.)

„Meine Herren! Zehn Jahre sind ins Land gegangen, seitdem der fruchtbare Gedanke der Einführung von Mittelschultagen verwirklicht wurde. Wie es im Leben des einzelnen Momente gibt, wo es gerathen erscheint, reflectierend Rückschau zu halten, um weitere Ausblicke für die Zukunft zu gewinnen, so läge es auch heute, wo wir in einem Abschnitte der Entwicklung der Mittelschultage stehen, nahe, betrachtend zurückzublicken und zusammenzufassen, in welcher Weise sich unser heimisches Mittelschulwesen in den letzten Decennien entwickelt hat und die materielle und sociale Stellung der Lehrerschaft eine andere geworden ist. Wir würden bei dieser Rückschau finden und könnten ohne Über-

hebung es aussprechen, dass auf allen Gebieten des höheren Unterrichtes, nicht zum mindesten durch die Berathungen und Beschlüsse der Mittelschultage und anderer Lehrervereinigungen, Verbesserungen angebahnt oder dank den Bemühungen der berufseifrigen Lehrerschaft bereits glücklich durchgeführt wurden.

„Die reformatorische Kleinarbeit konnte geleistet werden, begünstigt durch den Umstand, dass wir größerer organisatorischer Thätigkeit überhoben sind, überhoben durch die Vortrefflichkeit unseres Organisationsentwurfes, der selbst nach fünfzigjährigem Bestande noch als modern bezeichnet werden kann. (Zustimmung.)

„Wir wollen heute dankbar aller jener Factoren gedenken, die sich um das Zustandekommen des nunmehr 50 Jahre bestehenden Organisationsentwurfes unsterbliche Verdienste erworben haben.

„Meine Herren! Das Sprichwort: ‚Wer rastet, der rostet‘ gilt nicht nur für jeden einzelnen, es gilt auch für ganze Stände, auch für den Mittelschullehrstand. Auch unser prächtiger Mittelschulbau, dem bald durch die Ausgestaltung des höheren Mädchenschulwesens ein Zubau erwachsen soll, bedarf sorgfältiger Instandhaltung, damit nicht Schäden entstehen, und fortwährender Anpassung an die Forderungen der Gegenwart. Sie, meine Herren, denen die Aufgabe obliegt, den Schulgesetzen und Anordnungen der Schulbehörden Leben und Gestalt zu geben, Sie gewahren auch bei Ihrer täglichen Arbeit jene Stellen, wo die Organisation oder ihre Durchführung Mängel haben. Ein Blick in das vorliegende reichhaltige Programm zeigt, dass Sie freimüthig auf solche Mängel hinweisen, und dass Sie als die Berufensten bereit sind, zur Behebung derselben beizutragen. Die klare Erkenntnis eines Mangels ist der erste Schritt zu seiner Beseitigung.

„Die Unterrichtsverwaltung begrüßt daher Ihre Verhandlungen mit Freuden und begleitet sie mit regem Interesse. Ich meinestheils rufe Ihnen aber am Beginne dieser Verhandlungen den altehrwürdigen Spruch zu: ἀγαθῇ τύχῃ, Glück auf!" (Lebhafter anhaltender Beifall und Händeklatschen.)

Vorsitzender: „Empfangen Sie, verehrtester Herr Hofrath, den verbindlichsten Dank der Versammlung, den ich mir in ihrem Namen auszusprechen erlaube, den Dank für Ihre außerordentlich anregenden, wegweisenden Worte, den Dank dafür, dass Sie hier erschienen sind, Sie, den wir alle — ich darf es offen sagen — als unseren Freund, als unseren Berather, als unseren Helfer verehren. (Lebhafter Beifall und Händeklatschen.)

„Beim letzten deutsch-österreichischen Mittelschultage hatte Herr Sectionschef v. Hartel die Güte, selbst hier zu erscheinen: heute ist er daran verhindert, er hat uns jedoch seinen Vertreter gesendet und uns dadurch abermals gezeigt, mit welchem Interesse er unseren Verhandlungen folgt. Ich glaube, wir können dem Herrn Minister unseren Dank nicht anders zum Ausdrucke bringen, als indem ich Ihnen vorschlage, Sr. Excellenz dem Herrn Unterrichtsminister, der zu seiner Erholung in Karlsbad weilt, ein Begrüßungstelegramm zu senden. (Zustimmung.) Dieses Telegramm könnte etwa folgende Stilisierung haben: ‚Der VII. deutsch-österreichische Mittelschultag begrüßt Se. Excellenz den Herrn Minister für Cultus und Unterricht auf das ehrerbietigste als den gelehrten, weit

ausblickenden und mächtigen Förderer des österreichischen Mittelschulwesens.‘ (Lebhafte Zustimmung.) Wie ich sehe, sind die Herren damit einverstanden. Das Präsidium wird demnach dieses Telegramm sofort abschicken.

„Das Wort hat Herr Vicebürgermeister Dr. J. Neumayer.“

Vicebürgermeister Dr. J. Neumayer: „Meine hochverehrten Herren! Mir ist die ehrende Aufgabe zutheil geworden, Sie namens der Wiener Bevölkerung, namens der Gemeindevertretung von Wien und insbesondere namens des Herrn Bürgermeisters, welcher heute am Erscheinen verhindert ist, aber demnächst die Ehre haben wird, Sie noch besonders zu begrüßen, auf das herzlichste willkommen zu heißen.

„Sehr geehrte Herren! Die Stadt Wien wurde vom deutsch-österreichischen Mittelschultage schon wiederholt zum Versammlungsorte für seine Berathungen auserkoren. Es mag dies wohl ein deutlicher Fingerzeig dafür sein, dass gerade in dieser Stadt, in ihrem Mittelschullehrkörper und vor allem in den hiesigen Organen der Unterrichtsverwaltung das lebhafteste und aufrichtigste Bestreben vorhanden ist, den ethischen Aufgaben der Mittelschule, ihren didaktisch-methodischen Aufgaben, ganz besonders aber auch den materiellen und socialen Standesinteressen der Mitglieder des Lehrkörpers stets die gebürende Aufmerksamkeit zu zeigen, damit diesen Interessen mehr Rechnung getragen werde, als es bisher der Fall war.

„Ich kann Sie versichern, meine Herren, dass die Bevölkerung und die Gemeindevertretung von Wien Ihre Berathungen mit dem regsten Interesse verfolgen wird, in der Überzeugung, dass dieselben dem geistigen Aufschwunge unseres Vaterlandes und unseres deutschen Volkes zum Heile gereichen werden, in der Gegenwart und in der Zukunft!“ (Lebhafter Beifall und Händeklatschen.)

Vorsitzender: „Sehr verehrter Herr Bürgermeister-Stellvertreter! Auch Ihnen danke ich herzlichst im Namen des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages für die anerkennenden Worte einerseits und für das Interesse andererseits, welches Sie hiemit namens der Stadt Wien und des Herrn Bürgermeisters für unsere Berathungen bekundet haben. Ich versichere gleichzeitig, dass wir einer Einladung des Herrn Bürgermeisters sehr gerne Folge leisten werden.

„Gestatten Sie mir, bevor wir zur Tagesordnung übergehen, noch die erschienenen Herren Hofrath Wiesner, Prof. Jodl, Hofrath Maresch und Hofrath Dr. R. v. Wretschko auf das freundlichste zu begrüßen. (Lebhafter Beifall.)

„Ich ertheile nunmehr dem Herrn Geschäftsführer des vorbereitenden Comités, Prof. Hoppe, das Wort.“

Prof. Hoppe: „Hochansehnliche Versammlung! Vor elf Jahren war es das erstemal, dass wir in diesen Räumen zusammentraten, um die Wünsche und Überzeugungen der an den Mittelschulen thätigen Lehrerschaft zum Ausdrucke zu bringen. Und mit freudiger Genugthuung können wir darauf hinweisen, dass manche — und darunter ganz wichtige — Anregungen an maßgebender Stelle Berücksichtigung fanden.

„Wenn wir aber heute versammelt sind, so müssen wir zunächst mit größter Dankbarkeit daran denken, dass durch die Allerhöchste Entschließung Sr. Majestät unseres Kaisers zu

einer für Ihn und Sein erlauchtes Haus sowie für alle Völker Österreichs schmerzlich bewegten Zeit das Gesetz vom 19. September 1898 die Sanction erhielt, durch welche einer der wichtigsten Theile unserer Wünsche unmittelbar erfüllt wurde.

„So hat denn die jahrelange, mühevolle Arbeit aller maßgebenden Factoren, der hohen Regierung sowohl wie der beiden hohen Häuser des Reichsrathes, einen für uns in der Gegenwart sehr erfreulichen, und wir hoffen auch für die Zukunft segensreichen Abschluss gefunden. Welchen Antheil die Mittelschultage sowie die Mittelschulvereine an dem Zustandekommen des Gesetzes haben, das hat Herr Prof. Dr. E. Maiß beim letzten Mittelschultage ausführlich auseinandergesetzt.

„Da aber der VI. deutsch-österreichische Mittelschultag den Beschluss gefasst hatte, es solle der nächste Mittelschultag zu Ostern 1899 abgehalten werden, so wurde nach eingehender Berathung seitens der Wiener Mitglieder des vorbereitenden Ausschusses folgendes Rundschreiben an alle — auch die auswärtigen — Mitglieder dieses Ausschusses sowie an die Mittelschullehrer-Vereine gesendet:

„‚VII. deutsch-österreichischer Mittelschultag.

„‚Die Wiener Mitglieder der vorbereitenden Commission hielten am 12. October d. J. eine Sitzung ab, zu der auch die Obmänner der Wiener Mittelschullehrer-Vereine sowie der Obmann der zur Berathung der Dienstpragmatik gewählten Commission eingeladen waren.

„‚In dieser Sitzung wurde der Antrag gestellt, es möchte der nächste Mittelschultag nicht im Jahre 1899, wie der Beschluss des VI. Mittelschultages lautete, sondern erst im Jahre 1900 abgehalten werden.

„‚Begründet wurde der Antrag, der von den Anwesenden gebilligt wurde, damit, dass durch die jüngst erfolgte Sanctionierung des Gehaltsgesetzes die Mittelschullehrer neuen, noch nicht in allen Punkten geklärten Verhältnissen gegenüberstehen.

„‚Erfahrungsgemäß bildet ja, wie natürlich, auf den Mittelschultagen die Behandlung von Standesfragen einen der wichtigsten Programmpunkte. Wohl ist die materielle Stellung der Mittelschullehrer im allgemeinen geregelt; doch kann man nicht wissen, von welchen principiellen Grundsätzen die Unterrichtsverwaltung sich bei der Anwendung jener Gesetzesparagraphen wird leiten lassen, die von der socialen Stellung der Mittelschullehrer handeln. Diese uns alle interessierenden Fragen — Anrechnung der Supplentenjahre für die Zuerkennung der Quinquennalzulagen, Vorrücken in die VIII. und VII., respective VI. Rangsclasse — könnten jetzt nicht in ersprießlicher Form besprochen werden; deshalb lassen auch die für eine Dienstpragmatik hauptsächlich zu berücksichtigenden Punkte eine auf statistischem Materiale beruhende, eingehende Erörterung nicht zu. Ferner wird die Beurlaubung der auswärtigen Theilnehmer für den Montag und Dienstag der Charwoche — schon wegen der nöthigen Supplierungen — bei so rascher Aufeinanderfolge der Mittelschultage auf Schwierigkeiten stoßen; dazu kommt, dass in demselben Kalenderjahre auch die Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner abgehalten wird. Es ist also eine geringere Betheiligung an diesem Mittelschultage für das Jahr 1899 zu befürchten. Dies wäre auch bei einer Verlegung der Verhandlungstage auf den Mittwoch, Gründonnerstag und Charfreitag

zu befürchten, da diese Tage jeder gern seiner Familie widmet und da besonders auch die dem geistlichen Stande angehörigen Herren Collegen sich größtentheils bedauerlicherweise an dieser Versammlung nicht betheiligen könnten.

„‚Eine endgiltige Beschlussfassung kann erst nach Einlangen der Gutachten der Commissionsmitglieder und der Mittelschullehrer-Vereine erfolgen.

„‚Der unterzeichnete Geschäftsführer ersucht daher um ein Gutachten, ob der für das Jahr 1899 festgesetzte Mittelschultag aus den genannten Gründen auf das Jahr 1900 verlegt werden soll.

„‚Die Einsendung wird bis zum 5. November l. J. erbeten.‘

„Die auf dieses Rundschreiben erfolgten Gutachten lauteten alle — bis auf zwei — unbedingt zustimmend, so dass der vorbereitende Ausschuss sich für berechtigt hielt, den Mittelschultag auf Ostern des Jahres 1900 zu verlegen.

„Die Geschäftsführung glaubt auch, in diesem Falle keinen Fehlgriff gethan zu haben.

„Denn zunächst war es unsere Pflicht, gegenüber dem mit Dank anzuerkennenden Entgegenkommen des Unterrichtsministeriums, das nach zweijähriger Pause den Theilnehmern am Mittelschultage einen Urlaub zugestand, auch unsererseits nicht ohne zwingenden Grund von dem einmal festgesetzten Termine abzuweichen. Überdies ließ die allerdings streng auf die Bestimmungen des Gesetzes eingeschränkte, aber allgemein durchgeführte Einrechnung der Supplentenjahre sowie die sehr wohlwollende Haltung bei der Zuerkennung der VIII. Rangsclasse hoffen, dass auch bei der Zuerkennung der VII, respective VI. Rangsclasse gleichfalls auf unsere Wünsche Rücksicht genommen und gleichfalls im Rahmen des Gesetzes manche Härte, die der Praxis früherer Jahrzehnte entstammte, gemildert werden dürfte. Als ungestüme Dränger hätten wir erscheinen können, wenn wir zu Ostern vorigen Jahres unsere Wünsche kundgegeben hätten. Jetzt, wo die bezüglich der Zuerkennung der VII., respective VI. Rangsclasse von der hohen Unterrichtsverwaltung wenigstens für ein Jahr eingeschlagene Praxis bekannt ist, eine Praxis, die bei den Mittelschullehrern nicht allgemeine Zustimmung fand, kann der VII. deutsch-österreichische Mittelschultag mit einem dieser wichtigen socialen Frage des Lehrstandes würdigen Nachdrucke ernst verhandeln, geradeso, wie wir einst bei der Zuerkennung der VIII. Rangsclasse für eine dem Geiste, nicht bloß dem Buchstaben entsprechende Auffassung des Gesetzes unsere Stimme erhoben.

„So glaubt der vorbereitende Ausschuss seiner Pflicht nachgekommen zu sein, obwohl er formell einem Beschlusse des VI. Mittelschultages zuwiderhandelte.

„Dem Kreise der Ausschussmitglieder wurden leider die Herren Proff. W. Knobloch und Franz Daurer durch den Tod entrissen; beide Herren erfreuten sich bei den Collegen allgemeiner Beliebtheit und als Schulmänner der größten Achtung in Fachkreisen. Auch wir werden beiden Dahingeschiedenen für ihr unermüdliches, selbstloses Wirken im Interesse der Mittelschultage stets eine freundliche Erinnerung bewahren.

„Infolge dieser bedauernswerten Ereignisse sowie aus anderen Ursachen hat der Ausschuss durch Cooptierung neuer Mitglieder sich er-

gänzt, und es wird nothwendig sein, am letzten Berathungstage eine neue Mitgliederliste vorzulegen.

„Dem Ausschusse lag es nun ob, die Vorbereitungen zum Mittelschultage zu treffen, und es wurde zunächst im November v. J. die Einladung versendet. Hierauf wurden ungefähr 45 Vorträge und Referate angemeldet, ein sehr erfreulicher Beweis für das Interesse, das man dem Mittelschultage entgegenbringt, weshalb der Ausschuss sich gezwungen sah, eine Auswahl zu treffen. Erleichtert wurde diese dadurch, dass mehrfach Vorträge über das gleiche oder doch ein nahe verwandtes Thema in Aussicht gestellt wurden. Leider musste aber dennoch die Wahl nur auf jene Vorträge beschränkt werden, die in unmittelbarem Zusammenhange mit der Didaktik, Pädagogik oder Hygiene stehen sowie mit den unsere Standesinteressen berührenden Fragen. Wohl waren wir uns des bewusst, dass wir zu unserem großen Bedauern auf einige Vorträge, die wir gewiss mit dem größten Interesse angehört und die uns manche Belehrung geboten hätten, verzichten müssen.

„Aus demselben Grunde, nämlich wegen des stattlich angewachsenen Programmes, mussten wir von der Bestimmung von Correferenten absehen und einige Herren, die unter anderen Verhältnissen ein Correferat übernommen hätten, deshalb bitten, im Laufe der Debatte ihre Ansichten vorzubringen.

„Zwei Aufträge waren besonders gewählten Ausschüssen von dem VI. Mittelschultage zur Erledigung überantwortet worden; daher wird über die vom Comité zur Ausarbeitung einer Dienstpragmatik vorgenommenen Schritte Herr Prof. Ferdinand Dressler hier in der Vollversammlung berichten. Das Referat über die Arbeiten des Comités, das zur Feststellung einer einheitlichen Bezeichnung in der darstellenden Geometrie gewählt wurde, wird in der Realschulsection Herr Prof. Franz Schiffner erstatten.

„Bei den Vorbereitungen für den VII. deutsch-österreichischen Mittelschultag fanden wir die publicistische Unterstützung besonders der ‚Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien', der ‚Zeitschrift für das Realschulwesen' und der ‚Österreichischen Mittelschule', deren Redactionen wir unseren wärmsten Dank aussprechen.

„Dass wir aber in diesen Tagen uns hier in den liebgewordenen Räumen versammeln können, verdanken wir der wohlwollenden Förderung des hohen Unterrichtsministeriums, dem wir den geziemenden Dank aussprechen. Mit besonderem Danke ist hervorzuheben, dass der Gemeinderath der Großcommune Wien uns mit einer Einladung beehrte und einer Anzahl von Theilnehmern die Besichtigung der städtischen Gaswerke bewilligte. Die Generalintendanz hat die Besichtigung des k. k. Hofburgtheaters, der Director des chemischen Universitätslaboratoriums und die Direction des Maximiliansgymnasiums die Benützung eines Saales zu Vorträgen freundlichst gestattet, und die Gesellschaft ‚Photocol in München' und die ‚Urania' bietet durch eine Ausstellung sowie durch Veranstaltung von unentgeltlichen Vorträgen eine sehr dankenswerte, unterhaltende und belehrende Bereicherung unseres Programmes. Nicht unerwähnt dürfen wir lassen, dass Herr Universitätsdocent Dr. J. Tuma, wie schon oft, auch in diesem Jahre in der liebenswürdigsten Weise sich bereit erklärt hat, uns mit neuen Resultaten physikalischer Forschung bekannt zu machen, wofür ihm unser herzlichster, aufrichtigster Dank gebürt.

„Hochansehnliche Versammlung! Im Jahre 1888 tagte zu Pfingsten ‚die Versammlung von Vertretern deutsch-österreichischer Mittelschulen‘ in Wien, und im Jahre 1889 fand in diesen Räumen der erste Mittelschultag statt, Veranstaltungen, die der energischen und zielbewussten Thätigkeit der Begründer unserer Versammlungen, der Herren Landes-Schulinspectoren Dr. V. Langhans und Dr. K. Tumlirz, ihr Entstehen verdanken. Und wenn wir uns in unserer Einladung mit Recht darauf berufen konnten, ‚dass manche Errungenschaft der letzten Jahre‘ und nicht zum mindesten auf dem Gebiete des Unterrichtes unseren sachgemäßen, ernsten Berathungen zu verdanken ist, so haben wir die Pflicht, auf diesem eingeschlagenen und durch den Erfolg als richtig bezeichneten Wege unentwegt und entschlossen fortzuschreiten." (Lebhafter Beifall.)

Vorsitzender: „Wünscht jemand aus der geehrten Versammlung zu diesem Geschäftsberichte das Wort? Da dies nicht der Fall ist, so nehme ich an, dass die Versammlung ihn genehmigend zur Kenntnis nimmt. (Zustimmung.)

„Ich ertheile nun dem Herrn Geschäftsführerstellvertreter, Prof. Dr. E. Maiß, das Wort."

Geschäftsführerstellvertreter Prof. Dr. E. Maiß: „Ich habe der hochgeehrten Versammlung zunächst von einigen Entschuldigungen Mittheilung zu machen. Es sind uns solche zugekommen von Seite des Herrn Sectionschefs Dr. Erich Wolf, von Herrn Landes-Schulinspector Dr. K. Tumlirz und von Herrn Regierungsrath K. Ziwsa. Weiter hat Herr Regierungsrath Dir. Fr. Slameczka vom Akademischen Gymnasium seine Abwesenheit durch Unwohlsein entschuldigt.

„Das Entschuldigungsschreiben des Herrn Sectionschefs Dr. Erich Wolf lautet:

„‚Für die freundliche Zusendung der sehr reichen und interessanten Tagesordnung des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages aufs innigste dankend, sehe ich mich zu meinem lebhaften Bedauern genöthigt, um Entschuldigung zu bitten, dass ich an den Verhandlungen persönlich nicht theilnehmen kann. . . . . . . Selbstverständlich wünsche ich dem Mittelschultage von ganzem Herzen Glück und Gedeihen und besten Erfolg, der ja nicht ausbleiben kann.‘

„Ferner sind folgende Zuschriften an uns gelangt:

„‚1. Mit Beziehung auf Ihre Zuschrift[1]) vom 26. März 1900 beehre ich mich Euer Wohlgeboren mitzutheilen, dass der Stadtrath in seiner Sitzung vom 4. d. M. den Beschluss gefasst hat, die Mitglieder des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages am 11. d. M. nachmittags in den Festräumen des Rathhauses zu empfangen.

„‚An den Verhandlungen des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages wird als Vertreter der Gemeinde Wien Herr Vicebürgermeister Dr. J. Neumayer theilnehmen.

„‚Bezüglich der von Mitgliedern des Mittelschultages beabsichtigten Besichtigung des städtischen Gaswerkes habe ich den Verwaltungsdirector

---

[1]) Der vorbereitende Ausschuss hatte an den Gemeinderath der Stadt Wien die Bitte gerichtet, den Theilnehmern am Mittelschultage die Besichtigung des Rathhauses und der städtischen Gaswerke zu gestatten. *F. H.*

des städtischen Gaswerkes Herrn Heinrich Rossner beauftragt, die entsprechenden Verfügungen zu treffen.

Der Bürgermeister:
Dr. Lueger.'"

An diese Zuschrift knüpft der Geschäftsführerstellvertreter einige Mittheilungen über die Kartenausgabe für den Besuch im Rathhause sowie über die Zeit der Besichtigung der Gaswerke, die bloß auf 20 Theilnehmer beschränkt ist.

„‚2. Die ergebenst gefertigte Direction der »Urania« beehrt sich hiemit, die Theilnehmer des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages zum Besuche der »Urania« am Dienstag den 10. d. M. höflichst einzuladen. Als Programm dieses Besuches wird von Seite der gefertigten Direction in Vorschlag gebracht:

„‚½6 Uhr: Extravorstellung im Uraniatheater »Die Momentphotographie«;

„‚6 Uhr: Vortrag des Prof. Dr. Filek von Wittinghausen über den Photocolatlas als geographisches Anschauungsmittel;

„‚½7 Uhr: Besichtigung der Photocolausstellung in der »Urania«.

„‚Der Eintritt zu diesen Veranstaltungen ist gegen Vorweisung der Theilnehmerkarte am Mittelschultage frei. In der Erwartung eines zahlreichen Besuches zeichnet in aller Ergebenheit

für die Direction der »Urania«:
Dr. Friedrich Umlauft,
wissenschaftlicher Leiter.'

„3. Wurde von Seite der Hoftheaterintendanz die Erlaubnis zur Besichtigung des Burgtheaters gegeben.

„Nun erlaube ich mir noch, einige kleine Änderungen an unserem Programme mitzutheilen, deren Nothwendigkeit sich herausgestellt hat. Zunächst erinnere ich daran, dass die naturwissenschaftliche Section heute nachmittags nicht hier, sondern im Maximiliansgymnasium in der Wasagasse tagen wird. Von dort gehen wir zum Vortrage des Herrn Dr. Josef Tuma hinüber in das chemische Laboratorium in der Währingerstraße. Herr Dr. Tuma wird Versuche mit flüssiger Luft vorführen.

„Dienstag wird an Stelle des Herrn Schulrathes Prof. Dr. A. Höfler Herr Dr. St. Witasek aus Graz die psychologischen Erörterungen und Demonstrationen der Modelle vornehmen, da Herr Prof. Dr. Höfler durch ein Unwohlsein am Erscheinen verhindert ist.

„Ferner hat Herr Dr. L. Kornfeld seinen Vortrag und seine Versuche abgesagt. Dagegen wird Herr Dir. Dr. Kauer so freundlich sein, Dienstag um 4 Uhr nachmittags im Pädagogium, Schellinggasse 9, seine Photometer vorzuführen."

Vorsitzender: „Herr Prof. F. Dressler hat nun das Wort zur Erstattung des Berichtes über die Vorarbeiten zur Dienstpragmatik."

Prof. Ferdinand Dressler (Wien): „Hochverehrte Versammlung! Durch den leider allzu früh erfolgten Tod unseres wackeren und strebsamen Collegen Daurer, der sozusagen der Spiritus rector in dem Wiener Comité zur Schaffung einer Dienstpragmatik gewesen ist, bin ich in die keineswegs beneidenswerte Lage gekommen, die Geschäfte dieses Comités übernehmen zu müssen, und bin infolge dessen auch verpflichtet, der

hochansehnlichen Versammlung einen darauf bezüglichen Rechenschaftsbericht zu erstatten.

„Es werden viele Herren in der Versammlung sein, die bereits den VI. deutsch-österreichischen Mittelschultag mit ihrer Anwesenheit beehrten. Diese Herren werden sich wohl des Umstandes erinnern, dass damals zwei Entwürfe einer Dienstpragmatik zur Kenntnis der Versammlung gebracht wurden: der eine ausgearbeitet von der ‚Mittelschule' in Czernowitz, die in dieser Sache überhaupt die Initiative ergriffen hatte; der andere, auf disem Entwurfe fußend, von einem Wiener Comité ausgearbeitet.

„Beide Entwürfe fanden damals nicht die Billigung der Versammlung. Das ist auch sehr begreiflich, denn eine solche Arbeit ist nicht an einem Tage gemacht und kann nicht aus einem Kopfe hervorgehen, etwa wie die Pallas Athene aus dem Haupte des Zeus. Zu einer solchen Arbeit gehört großer Fleiß, große Emsigkeit und Berücksichtigung aller einschlägigen Verhältnisse, die auch ein vielgliedriges Comité nicht alle überblicken kann. Es war natürlich auch durchaus nicht die Ansicht des Comités, etwas Vollkommenes geleistet zu haben.

„In Anbetracht des Umstandes also, dass keiner der beiden Entwürfe Billigung fand, wurde damals der Beschluss gefasst: die Entwürfe mögen an die einzelnen Anstalten hinausgegeben werden, die Herren mögen sich draußen in Muße mit den einzelnen Paragraphen beschäftigen und uns dann das so gewonnene Material einschicken.

„Wir erhielten nun zwar sehr bald — ich will nicht sagen, von vielen, aber doch von einigen Anstalten — die Mittheilung, dass sie ein Comité gebildet hätten und jetzt sofort daran gehen würden, die einzelnen Paragraphe durchzuberathen. Und dabei, meine hochverehrten Herren, ist es geblieben. Brauchbarer, für unsere Dienstpragmatik verwertbarer Stoff ist uns in sehr geringem Ausmaße zugegangen. Dasjenige, was uns zugegangen ist, hat seinerzeit schon College Daurer in den Mittheilungen der ‚Mittelschule', XI. Jahrgang, 4. Heft, unter dem Titel: ‚Beachtenswerte Abänderungs-, beziehungsweise Ergänzungsvorschläge zu den in Czernowitz und Wien vorbereiteten Paragraphen einer Dienstpragmatik', zusammengestellt und veröffentlicht. Seit damals ist nichts mehr eingegangen. Nachdem aber das Comité einen ganzen Winter hindurch jede Woche 6 bis 8 Stunden getagt und seine Berathungen beendet hatte, erschien es unmöglich, etwas Weiteres in der Sache zu leisten, da eben kein Stoff vorlag.

„So stehen wir denn heute mit unserer Dienstpragmatik dort, wo wir bei dem VI. Mittelschultage gestanden sind. Ich muss das mit Bedauern constatieren, kann jedoch daran nur die Bemerkung knüpfen, dass die Arbeit, wenn sich die Herren nicht allgemein dafür interessieren und sich nicht daran betheiligen, selbstverständlich nicht fortschreiten wird.

„Desungeachtet ist die geleistete Arbeit keine verlorene. Der Stoff, den wir gesammelt haben, ist ein derartiger, dass man, wann und wo immer eine Dienstpragmatik für Mittelschullehrer entworfen werden wird, auf diesen Stoff und auf unsere Entwürfe wird zurückkommen müssen.

„Es ist zwar auch noch ein dritter Entwurf von der ‚Mittelschule' in Linz geschaffen worden, der indes theilweise wieder auf den zwei schon genannten Entwürfen beruhte: andererseits aber war dieser Entwurf mit

den zwei früheren wieder gar nicht vereinbar, namentlich nicht, was die Supplenten und die provisorischen Lehrer anbelangt. So war z. B. in dem Wiener Entwurfe verlangt worden, dass das Verzeichnis der Supplenten bei den Landesschulräthen der einzelnen Kronländer geführt werde. In dem Linzer Entwurfe wird gewünscht, dass es beim Ministerium geführt werde. Daraus ergeben sich dann völlig geänderte Verhältnisse, und viele Bestimmungen des Wiener Entwurfes werden dadurch hinfällig. Es soll dies nur ein Beispiel sein, um zu zeigen, welche Schwierigkeiten hier zu überwinden sind.

„Wenn wir also in der Sache weiter kommen sollen, so muss ich mir gestatten, die hochgeehrten Anwesenden zu bitten und aufzufordern, uns mit Material zu versehen. Wir werden dann selbstverständlich gewissenhaft weiter arbeiten." (Beifall.)

Vorsitzender: „Wünscht jemand zu diesem Berichte das Wort? (Niemand meldet sich.) Da dies nicht der Fall ist, nehme ich an, dass der Bericht genehmigend zur Kenntnis genommen wird. (Zustimmung.)

„Ich bitte nun Herrn Dir. Dr. Eduard Martinak, das Wort zu seinem Vortrage zu ergreifen."

Hierauf hält Dir. Dr. E. Martinak (Graz) seinen Vortrag:

„Psychologische Untersuchungen über Prüfen und Classificieren".[1])

Vorsitzender: „Aus dem einmüthigen, großen Beifalle, der Ihrem Vortrage, Herr Director, zutheil geworden ist, können Sie ersehen, mit welchem Interesse wir dieser grundlegenden psychologischen Analyse gefolgt sind. Es ist dies auch ganz natürlich. Zwar sind wir schon weit über die Zeit des leidigen Pendelschlages zwischen Einlernen und Abprüfen hinaus, aber noch immer wird zuviel geprüft. Das Prüfen ist der Tod des Unterrichtes — das haben wir heute in wissenschaftlicher Weise wieder erörtern gehört, freilich nicht mit einer praktischen Consequenz. Ich frage daher, ob zu diesem Gegenstande das Wort gewünscht wird."

Prof. Dr. Victor Nietsch (Graz): „Hochansehnliche Versammlung! Die Worte des geehrten Herrn Vortragenden haben in mir die Erinnerung an die Zeit meiner Vorbereitung für das Lehramt geweckt, denn ich habe auch das Glück, ein Schüler Willmanns zu sein. Ich wurde von ihm unter anderem nach Görlitz geschickt, um den praktischen Unterrichtsgang zu beobachten. Dort hat kein Lehrer einen Handkatalog, und die betreffenden Herren haben sich höchlich darüber gewundert, als ich ihnen sagte, dass in Österreich jeder Professor einen Handkatalog in der Tasche trägt, den er, sowie er in die Classe kommt, aufklappt, um alles mit diesem Gespenste zu schrecken. Seit zwanzig Jahren geht es bereits in Deutschland ohne derartige Mittel: warum soll es bei uns nicht gehen? Daran, dass es anders werden muss, zweifelt kein Mensch.

„Die Lösung des Räthsels ist in zwei Dingen zu suchen. Zunächst arbeiten die Herren dort mit den Schülern consequent in der Schule, und was der Bursche zuhause nachzuholen, zu repetieren hat, ist das Allergeringste. Zweitens aber kennt der Lehrer seinen Jungen, weil er nur 20, höchstens 30 Schüler in der Classe hat (Lebhafte Rufe: ‚Das ist es!'), wogegen wir, namentlich in den unteren Classen und nicht nur in der

[1]) Vgl. S. 98ff. d. Jahrg.

Provinz, mit Schülerzahlen bis zu 60 zu thun haben: an meiner Anstalt haben wir heuer eine Prima mit 67 Schülern gehabt. Lassen Sie mich nun einen Fall herausgreifen. Es handelt sich um die Geometrie in der Prima der Realschule. Es ist dem Lehrer aufgetragen, bis zu einer Präclusivfrist — wenn ich nicht irre, Ende November — zum Zwecke der Bewilligung der Stundung des Schulgeldes Noten herzustellen. Bei 67 Schülern und bei einer wöchentlichen Unterrichtsstunde heißt das, der Lehrer hat in bestenfalls acht Unterrichtsstunden (wenn eben kein einziger Tag ausfällt) zunächst etwas in die Schüler hineinzugießen und dann im Wege von 67 Prüfungen wieder herauszuholen. Es sind in dieser Beziehung Beschwerden von Seite meines geschätzten Chefs vorgebracht worden, allein die Behörde hat die Hände gebunden und kann sich nicht helfen, sie muss die Noten haben. Dieser crasse Fall ist gewiss geeignet zu illustrieren, wohin dieses zwangsweise Classificieren, noch dazu mit Präclusivfristen, führt.

„Mein hochgeehrter Herr Vorredner hat davon gesprochen, dass wir den Schülern Vertrauen entgegenbringen sollen. Wäre es nicht ebenso berechtigt, die Forderung zu stellen, dass man auch der Lehrerschaft Vertrauen entgegenbringen soll? Was verlangt aber die Vorschrift? Jeden Monat — oder jetzt alle sechs Wochen — hast du zu classificieren und die Noten in den Katalog einzutragen, als Controle dafür, dass wirklich alle Schüler durchgeprüft wurden. Ist da der Vorwurf ganz abzuweisen, dass man den Lehrern zu wenig freie Hand lässt? Wir haben ja die praktische Erfahrung, dass es auch anders geht, dass man sich mit dem Endresultate begnügt, mit dem Gesammteindrucke, den ein Schüler in fünf, sechs Monaten auf den Lehrer gemacht hat. Auf diese Weise lässt sich ein ganz anderes Urtheil über den jungen Mann bilden, als wenn ich über ihn, nachdem er mir wildfremd in die Hand gekommen ist, nach vier Wochen ein abschließendes Urtheil abgeben soll.

„Ich hoffe, vielleicht einige Zustimmung zu finden, wenn ich mir folgende Anträge zu stellen erlaube:

„1. Die Maximalzahl der Schüler an einer Mittelschulclasse ist mit vierzig festzusetzen und die Durchführung dieser Bestimmung nach Möglichkeit anzustreben.

„2. Die Notenscala ist zu vereinfachen, und zwar womöglich auf drei Noten: Nicht genügend, gut und sehr gut.

„3. Abschließende Urtheile über die Schüler in Form von Zeugnissen sind nicht während des Semesters, sondern erst am Schlusse desselben abzugeben." (Beifall.)

Hofrath Prof. Dr. J. Schipper: „Hochgeehrte Versammlung! Da ich hier schon einmal citiert worden bin, so gestatten Sie mir, gleichfalls mit einigen Worten in die Discussion einzugreifen, was ich übrigens auch sonst zu thun die Absicht gehabt hätte. Lassen Sie mich jedoch vorausschicken, dass ich hier selbstverständlich durchaus nicht etwa als von gewisser Seite autorisiert spreche. Sie werden mir das ohneweiters glauben, nachdem Sie den von mir citierten Ausspruch gehört haben. Wenn ich hier in gewisser Weise an den bestehenden Zuständen Kritik üben möchte, so bemerke ich ferner im vorhinein, dass ich dies thue, von der größten Hochachtung für unser Mittelschulwesen erfüllt, das in mancher Beziehung

demjenigen anderer Staaten entschieden überlegen ist; dass ich es ferner thue, erfüllt von den wärmsten Sympathien für unsere verehrten Collegen von der Mittelschule, die ja unsere wertvollsten Mitarbeiter für die Erziehung der Jugend sind. Ich darf weiter wohl auch die Hoffnung aussprechen, dass mir trotz meiner Stellung ebenso wie jedem anderen Mitgliede der Versammlung ein freies Wort gestattet sein wird. Ich bin überzeugt und weiß es aus reichlicher Erfahrung, dass unsere hohe Unterrichtsbehörde jedem ernsten Streben — auch in der Kritik der bestehenden Verhältnisse — Spielraum gewährt.

„Es hat mich aufrichtig gefreut, den Vortrag des Herrn Dir. Dr. Martinak an die Spitze der diesjährigen Verhandlungen gestellt zu sehen. Denn es gibt nach meiner Überzeugung keine einzige Frage innerhalb unseres gesammten Mittelschulwesens, die von größerer Bedeutung wäre als die hier berührte Frage des Prüfens und Examinierens der Schüler. Ja, die ganze Frage der Reform unserer Mittelschulen steht im Vergleiche zu dieser, meiner Meinung nach, an Wichtigkeit entschieden zurück, oder richtiger gesagt: Die eine Seite der Reform, und vielleicht die wichtigste, ist schon als gelöst anzusehen, wenn diese rein methodische Seite des Unterrichtes eine gründliche, eine zeitgemäße und, meiner Überzeugung nach, dringend nothwendige Umwandlung erfährt. Ja, ich bin dessen sicher, dass die immer dringlicher und in immer weiteren Kreisen sich vernehmbar machende Forderung nach einer Reform der Mittelschulen, besonders der Gymnasien, auch bezüglich der inhaltlichen Seite des Lehrstoffes, von deren Nothwendigkeit und Ausführbarkeit unter thunlichster Anpassung an die bestehenden Verhältnisse ich überzeugt bin, sich viel leidenschaftsloser gestalten wird, und dass diese Frage sich viel leichter wird lösen lassen, sobald erst jene andere methodische Frage — jene bezüglich der Umwandlung des beständigen, systematischen, von den Schulbehörden vorgeschriebenen und controlierten Examinierens und Classificierens, welche ich, wie Sie schon gehört haben, für den eigentlichen Krebsschaden unseres ganzen Mittelschulwesens halte — eine befriedigende Lösung gefunden haben wird.

„Über nichts ist in der vor zwei Jahren hier in privatem Kreise abgehaltenen Mittelschul-Enquête, deren Verhandlungen, wenn man auch selbstverständlich nicht jedes Wort, das dort in Vorträgen und Discussionen gesprochen worden ist, unterschreiben möchte, doch sehr wertvolle Anregungen und sehr viel schätzbares Material enthalten — über nichts ist damals mit größerer Einstimmigkeit geklagt worden, als über die Methodik. So sagte ein Redner — es war ein hervorragender Jurist: ‚Es wird viel zu viel Gewicht gelegt auf die Entwicklung des Gedächtnisses und auf die Beförderung des Fleißes. Das Talent steht im Hintergrunde, die talentierten Individuen finden im Gymnasium nicht jene Förderung, die sie finden sollten, man legt zuviel Gewicht auf die Einpaukung des Stoffes und das Auswendiglernen von Dingen, die man bald wieder vergisst, obwohl dieses Auswendiglernen von Kenntnissen, die man nicht selbst gezeugt hat, eigentlich keinen Wert hat. Damit in directem Zusammenhange steht es, dass man den Fleiß der Schüler außerordentlich hochschätzt, oft in einer Weise, die geradezu lächerlich übertrieben erscheint. Man könnte fast sagen, dass unser Gymnasium »den Cultus der Talentlosigkeit betreibt«.‘

„Ein anderer Redner äußerte sich in ähnlicher Weise, nur in noch stärkeren Ausdrücken. Ein dritter, ein Techniker, stellt die Forderung auf, es möge alles beseitigt werden, was Unselbständigkeit zur Folge hat. Man möge trachten, ein selbstbewusstes, schaffensfreudiges Geschlecht heranzuziehen, dessen Selbstvertrauen nicht durch abstracte Gegenstände geknickt sei. ‚Denn,' sagt er weiter, ‚wir brauchen keinen Autoritätsglauben, wir brauchen Charaktere.'

[„Ein vierter tritt der uns hier beschäftigenden concreten Frage schon näher und erhebt zunächst ähnliche Klagen, ‚dass nämlich die Individualität nicht genug gefördert wird; wir bilden nicht genug Charaktere in unseren Mittelschulen heran. Wir arbeiten nicht genug darauf hin, die Selbständigkeit in unseren Schülern großzuziehen; wir denken nicht genug daran, aus ihnen schon so früh als möglich selbständig urtheilende, denkende Männer oder Charaktere herauszubilden. Das ist die Folge des Autoritätsglaubens. Ein weiterer Umstand ist auch, dass das Pflichtgefühl bei unseren Schülern nicht genug geweckt wird. Ich habe öfters zu meinem Bedauern erfahren, dass unsere Jugend vielmehr wegen der Note lernt als aus innerem Drange. Ein »vorzüglich« zu bekommen, ist ein Ideal, ein noch größeres war ein »ausgezeichnet«, das, Gott sei Dank, verschwunden ist. Ein Zeugnis erster Classe mit »Vorzug« oder wenigstens erster Classe mit »lobenswert« oder »befriedigend« zu bekommen, darauf beschränkt sich nicht allein der Ehrgeiz des Schülers, sondern der Mama und vielleicht des Papas. Und dadurch wird vom Anfange an ein Moment in diesem jungen Manne großgezogen, welches meines Erachtens für die Folge schädlich ist. Es wird das Pflichtgefühl nicht gekräftigt; es wird die Erkenntnis der eigenen Arbeit nicht geweckt; es wird die Gewissenhaftigkeit nicht begründet; es kommt eben alles auf den Erfolg, schließlich auf den Schein an. Und welche Folgen daraus erwachsen, das brauche ich, namentlich wenn wir auf das Staatsleben im allgemeinen blicken, nicht zu schildern.']¹)

„Ein anderer tadelt den bureaukratischen Geist, der in unseren Mittelschulen dominiert und sie, wie er sich ausdrückt, ruiniert. Dieser Geist, der Zucht und Disciplin mit solcher Kleinlichkeit durchführt und die Erstickung der Selbständigkeit zum Principe macht, entwürdige den Lehrer noch mehr als den Schüler.

„Ein classischer Philologe endlich, eine der ersten Zierden unserer Universität, der begreiflicherweise für das Gymnasium eintrat, gleichwohl aber die Zweckmäßigkeit einer Reform desselben anerkannte, hat die Berechtigung jener Ausstellungen auf methodischem Gebiete ausdrücklich zugegeben und hervorgehoben, dass das gegenwärtige System ein doppeltes Paar von Gegensätzen erzeuge: Dünkel mit Oberflächlichkeit, Servilismus mit Zuchtlosigkeit.

„Das sind einige der Urtheile, die gelegentlich jener Enquête, größtentheils von Hochschulprofessoren, über das systematische Examinieren und Classificieren und über die verderblichen Folgen dieses Systems gefällt worden sind.

„Von noch größerer Bedeutung aber, weil nicht aus entfernter Beobachtung, sondern aus unmittelbarer praktischer Erfahrung geschöpft,

¹) Der Redner hat diesen Passus wegen der vorgerückten Zeit nicht vorgetragen. *F. H.*

sind die Urtheile, die nur wenige Monate später auf dem VIII. deutschen Neuphilologentage in Wien, wie heute schon erwähnt wurde, von Mittelschulprofessoren über jene Einrichtungen laut geworden sind. Ich möchte hier auch noch in Kürze auf die vortrefflichen Ausführungen des Herrn Prof. Winkler Bezug nehmen, die hier nur gestreift worden sind, und die es verdienen, nicht so bald vergessen zu werden. Wenn er vielleicht in früheren Jahren einiges von mir profitiert hat, so mache ich mir jetzt gerne seine größere Erfahrung auf praktischem Gebiete zunutze. Er sagte in jener Versammlung:

„‚Ein humaner Zug beseelt in den letzten Decennien unser ganzes Unterrichtswesen. Nicht nur der geistigen, sondern auch der körperlichen Ausbildung wird volle Aufmerksamkeit geschenkt. Jugendspiele werden abgehalten, Badeanstalten bei den Schulen errichtet, die Prügelstrafe ist längst abgeschafft, und doch ist eine Barbarei aus alter Zeit zurückgeblieben, grausamer als die Ruthe, das tägliche Einzelprüfen und Classificieren der Schüler. Stets predigen wir ihnen den Grundsatz: »*Non scholae, sed vitae discimus*«, und wir selbst überzeugen sie täglich vom Gegentheile. Nichts demoralisiert das ganze Mittelschulwesen mehr als dieser vererbte Deckmantel pädagogischer Sünden. Die Schüler werden dadurch geradezu auf einen falschen Weg gedrängt, ihr Hauptstreben besteht darin, den Lehrer über den Grad ihres Wissens zu täuschen, und wie oft gelingt es ihnen auch, während der minder schlaue das Bad ausgießen muss!‘

„Und weiter: ‚Ist nun dieser Zwang des Prüfens nothwendig? Sind die Schüler wirklich so moralisch verdorben, dass sie ohne ihn nicht lernen würden? Nach meinen Erfahrungen sind sie es nicht, sie werden es erst durch diesen widersinnigen Vorgang. Und gibt vielleicht die Prüfung über eine Lection ein richtiges Bild von dem Wissen eines Schülers? Wie oft muss der Lehrer auf Grund dieser Einzelprüfungen dem Schüler eine Note geben, die seinen anderweitigen, durch Stichfragen an ihn erlangten Erfahrungen nicht entspricht! Ein geprüfter Schüler ruht oft auf den Lorbeeren einer soeben erworbenen Censur aus, da er ja nicht mehr durchfallen kann, nachdem er seine Lection gekannt hat. Das Prüfen, wie es noch jetzt geübt wird, fördert also nicht den häuslichen Fleiß, sondern nur den Schwindel.

„‚Wird aber der Unterricht von der ersten Stufe an nur dialogisch geführt, so wird der Lehrer nicht nur mit der größeren Aufmerksamkeit auch ein intensiveres Denken jedes einzelnen Schülers erzielen, sondern auch vor jeder Monatsconferenz in Verbindung mit den schriftlichen censierten Leistungen ein vollkommen klares Bild von seinem Wissen erhalten. Das Urtheil muss viel gerechter ausfallen, weil es nicht von den Leistungen einer Stunde, sondern von dem Gesammteindrucke abhängt, den der Schüler während des ganzen Semesters gemacht haben wird. Es wird so dem Schüler keine Note in der Hitze des Gefechtes geschrieben werden. Der Hass des Publicums und der Schüler gegen einzelne Lehrer wird verschwinden; und wie viele bittere Stunden werden dem Lehrer, dem Schüler und dem Elternhause erspart bleiben! Dann wird erst der wahre Humanismus in der Schule durchgeführt!‘

„Gestatten Sie mir, noch einige eigene Bemerkungen hinzuzufügen. Ich bin überzeugt, dass dieses System des beständigen Prüfens und Exa-

minierens nicht nur die Schüler, sondern, ich fürchte, in vielen Fällen auch die Eltern demoralisiert. Nur im ersten Semester vielleicht, wenn das Kind in die Mittelschule geschickt wird, wird der intelligentere Vater es fragen: ‚Was hast du während des Unterrichtes gelernt?' Nach einem halben Jahre wird die Frage schon ganz anders gestellt. Da heißt es: ‚Hast du entsprochen, oder hast du dir wieder einen Fünfer geholt?' (Heiterkeit und Sehr richtig!) Dann fängt natürlich das Klagen an. Das Kind wird in der Regel dem Lehrer die Schuld zuschreiben. Da heißt es wieder: ‚Der Lehrer ist ungerecht', oder wie der abscheuliche Ausdruck lautet, der leider überall gang und gäbe ist: ‚Der Lehrer ist mir aufsässig!' Welche Eltern haben da die nöthige Consequenz, um ein solches Kind sofort zurückzuweisen? Das geschieht keineswegs in allen Fällen. So geht das weiter. Nach einigen Wochen kommt der Knabe nachhause und erzählt triumphierend: Heute habe ich mich durchgeschwindelt! Wie viele Eltern, frage ich noch einmal, haben dann die nöthige Einsicht und Energie, den Jungen sofort zu tadeln und ihn dahin zurechtzuweisen, dass der Schwindel unter allen Umständen, auch in der Schule, etwas Verwerfliches ist, so verwerflich wie Lüge oder Diebstahl?

„Und wenn so dieses System für die sittliche Entwicklung des Kindes große Gefahren mit sich bringt, so nicht minder für sein körperliches Gedeihen. Ich bin überzeugt, dass die in erschreckendem Maße zunehmende Nervosität unserer Jugend vielfach hierauf zurückzuführen ist, die ja in manchen Fällen zu tragischen Katastrophen führt, zu Ereignissen, die der wahre Freund der Jugend nur mit Trauer und mit großer Besorgnis registrieren kann.

[„Nirgendwo sonst hört und liest man so oft von Selbstmorden und Selbstmordversuchen von Schülern wegen schlechter Schulerfolge wie hier bei uns in Österreich. Weder in Deutschland noch in Frankreich noch in England sind mir derartige Zeitungsnotizen aufgefallen, die hier bei jedem Semesterschlusse ziemlich regelmäßig wiederkehren.

„Gewiss ist es schön, dass man durch Einführung von Jugendspielen und Förderung körperlicher Übungen der Nervosität entgegenarbeitet und die Jugend zu kräftigen trachtet. Aber wichtiger und rationeller wäre es, lieber die Ursachen zu entfernen, welche Nervosität und körperliche Verkümmerung mit Nothwendigkeit herbeiführen müssen.][1])

„Aus allen diesen Gründen, meine Herren, habe ich aus innerstem Drange mich veranlasst gesehen, auch meine bescheidene Stimme bei dieser Verhandlung zu erheben. Und um dies noch mit einiger weiterer Berechtigung in einer Versammlung thun zu können, deren Mitglieder doch vorwiegend aus praktischer Erfahrung sprechen, habe ich mich, sobald ich das Programm des Tages erhalten habe, bemüht, darüber mich zu orientieren, wie es denn anderswo im einzelnen in dieser Hinsicht sich verhält. Ich habe sofort an einen Ihnen allen wohlbekannten Mann, der als Theoretiker und als Praktiker wie auch als ein gewiegter Mann der Verwaltung im deutschen Unterrichtswesen das größte Ansehen genießt, geschrieben, an Herrn Geheimrath Prof. Dr. Münch in Berlin. Ich habe auch von ihm sofort eine sehr liebenswürdige Antwort erhalten, deren Inhalt, wie

[1]) Dieser Passus wurde nicht vorgetragen. *F. H.*

ich glaube, für Sie von Interesse und Bedeutung sein könnte, weshalb ich mir erlauben möchte, den Inhalt dieses Briefes zur Kenntnis der Versammlung zu bringen.

„Herr Geheimrath Münch schreibt:

„‚Mit großem Vergnügen beeile ich mich, auf die Hauptfrage Ihres werten Schreibens zu antworten. Das höhere Schulwesen (wie wir sagen, »Mittel«schulwesen in Süddeutschland und bei Ihnen) ist in Preußen nach seiner inneren Seite keineswegs so fest und einheitlich geregelt, wie man draußen von dem »strammen« Preußen anzunehmen pflegt. Nicht zufällig, sondern grundsätzlich ist ein ziemliches Maß von Freiheit des Verfahrens belassen: 1. den staatlichen Aufsichtsinstanzen der einzelnen Provinzen (»Provinzial-Schulcollegien«) und 2. auch den einzelnen Schulen.

„‚Die Provinzial-Schulcollegien treffen für den inneren Betrieb manche besondere Verfügung, und wenn dieselbe dem Minister besonders gut scheint, veröffentlicht er sie auch wohl in seinem »Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung«, womit sie dann den übrigen Provinzen zur Erwägung und eventuell Nachahmung empfohlen ist; selten wird eine solche Verfügung auch geradezu vom Minister als Norm für das ganze Land übernommen: sie betrifft dann aber wohl immer oder fast immer Äußeres. Alle maßgebenden Verordnungen hat der frühere Ministerialrath L. Wiese in einem zweibändigen Werke zusammengestellt, das 1887 von Köbler neu herausgegeben worden ist und als »Wiese-Köbler« in den Händen der Schuldirectoren sich befindet und diesen in Zweifelfällen als Anhalt dient. Oder vielleicht diente! Denn seit 1887 ist vieles veraltet, das Ministerium wollte immer eine neue Auflage veranstalten, hat sich aber schließlich darauf beschränkt, durch einen Kanzleirath (Adolf Beier) eine knappe Sammlung von Gesetzen, Verordnungen und Verfügungen herauszugeben (»Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer.« Halle, Waisenhaus, 1899), worin das Innere fast gar keine Berücksichtigung erfährt. Vielleicht weil man erst recht andeuten will, dass für das Innere nicht viel allgemein bindende Normen gelten sollen? Vielleicht auch aus äußeren Gründen, weil man die Arbeit sonst zu umfassend fand und eilte.

„‚Zu dem Sie interessierenden Punkte kann ich jedenfalls nach meiner (nicht absoluten) Kenntnis der Verhältnisse sagen: Eine Vorschrift für die Entscheidung der Schülerversetzungen (in höhere Classen) ist nicht da. Im wesentlichen ist es den einzelnen Schulen überlassen, wie sie die Versetzungsreife oder Nichtreife der einzelnen Schüler feststellen wollen. Man wird zwar meist eine Art von »Versetzungsprüfungen« finden, aber sie beschränken sich in vielen Fällen auf die Anfertigung schriftlicher »Probearbeiten« in den Hauptfächern, und im Falle des Zweifels über einzelne Schüler überzeugt sich wohl der Director durch ein kleines besonderes (aber ganz frei persönliches) Classenexamen. Manche Directoren werden auch strenger formell verfahren, und in manchen Provinzen wird man zu strengerer Formalität mehr neigen. Zwang aber besteht für das Ganze jedenfalls nicht. Es kommt darauf an, dass die Lehrerschaft, beziehungsweise der Director sich ein klares Bild von der Entwicklung der einzelnen Schüler verschafft (womöglich während des ganzen Schuljahres dieses Bild controliert und modificiert), und dass dann die Entscheidung so erfolgt, wie sie verantwortet werden kann.

„Auch als durch die Lehrpläne vom 6. Januar 1892 und die Prüfungsordnung von demselben Termine strenger formulierte Normen für die Bestimmung des Prüfungsergebnisses (d. h. Ergebnis der Reife-, der Abschlussprüfungen, nicht der bloßen Versetzungsprüfungen) getroffen wurden, hat sich das Ministerium bald nachher veranlasst gesehen, dem freien und gewissenhaften persönlichen Ermessen der Examinatoren wieder viel mehr Recht einzuräumen, als jene Prüfungsordnung bestimmt hatte.

„So gibt es also auch keine allgemeine Norm für die Bedeutung der Prädicate bei der Versetzungsfrage. In der Rheinprovinz, die ich am besten kenne, wurde einmal (etwa um 1880) bestimmt, dass das Prädicat »mangelhaft« — die Reihenfolge ist dort: sehr gut, gut, genügend, mangelhaft, ungenügend — wenn es in mehreren Gegenständen gegeben werden müsste, die Versetzung hindere. Dabei war aber doch der Ausdruck »mehrere« wieder unbestimmt gewählt, und zwar nicht unabsichtlich. Es kommt doch auch sehr auf Art und Gewicht der Fächer an. Kurz, thatsächlich ist auch damit den Lehrercollegien Freiheit genug gelassen. Das Prädicat »ungenügend« freilich wird, wenn es in einem Hauptfache gegeben werden müsste, die Versetzung oft unbedingt hindern. Aber um es zu erhalten, muss der Schüler auch sehr schlecht sein. Der entscheidende Gesichtspunkt wird doch immer sein: Wird der betreffende Schüler trotz seiner Lücken in der nächsten Classe mit fortkommen können, kann er sich möglicherweise beiarbeiten, dann versetzt man ihn. Es werden durchschnittlich circa 80% versetzt. Und diese auch nicht aus falscher Milde.

„Nachprüfungen waren früher einmal sehr üblich, sind aber, soweit mein Gesichtskreis reicht, allmählich abgeschafft worden und können nur noch ausnahmsweise vorkommen. In der Rheinprovinz hat man statt ihrer in gewissen Fällen die »Bemerkung« angewandt, dass ein Schüler trotz seiner nichtgenügenden Leistungen in einem bestimmten Fache versetzt werde, aber nur weiter steigen könne, wenn er innerhalb des nächsten Jahres sich beiarbeitet.

[„Auch für Locieren (Rangnummern) innerhalb der Classen haben wir keine allgemeinen und bindenden Vorschriften. Im allgemeinen ist dasselbe sehr zurückgetreten. Manche Schulen nehmen überhaupt nichts Derartiges vor, andere ein- oder zweimal im Jahre, auf Grund der gesammten Leistungen und der Würdigkeit der einzelnen Schüler; manche Fachlehrer locieren auch im Laufe des Jahres öfter ihre Schüler, je nach Ausfall von gewichtigen Arbeiten, und es gibt selbst noch Gymnasien, wo nach alter Überlieferung der Ausfall der lateinischen Classenarbeit über den ganzen Menschenwert des Schülers entscheidet! Aber das sind Curiositäten. Im ganzen hat man sich von dem Principe ziemlich abgewandt, oder man beschränkt die Anwendung auf untere und mittlere Classen und auf gewisse Haupttermine. Vorschriften und Normen über die Ausführung sind nicht erlassen.][1])

„Gerade aus psychologisch-humanen Erwägungen (wenn sie sich auch nicht immer auf so exacter Linie bewegen wie bei Dir. Dr. E. Martinak) wird man dem Prüfen und Classificieren mehr und mehr abgeneigt. Soviel von letzterem noch bleibt, soll der Aufklärung der Eltern dienen; von den

---

[1]) Dieser Abschnitt des Briefes wurde von Herrn Hofrath Schipper kurz skizziert. *F. H.*

Lehrern fordert und erhofft man immer mehr Unterscheidung des Individuellen bei den Schülern und dauernde Beobachtung und Erkenntnis der einzelnen.'

„Das sind die Mittheilungen, die Herr Geheimrath Münch mir hat zugehen lassen. Ich würde mich sehr freuen, wenn sie für den weiteren Verlauf dieser Verhandlung, in welche ich selbstverständlich nicht mit Anträgen eingreifen will, von Nutzen sein könnten." (Lebhafter Beifall und Händeklatschen.)

Dir. Dr. Anton Frank (Prag): „Hochverehrte Versammlung' Die Frage, vor der wir sozusagen jede Stunde stehen, hat hier so weite Kreise gezogen, dass es schwer ist, sie wieder auf den Ausgangspunkt einzudämmen. Als einer der Herren vorhin erwähnte, dass dem Lehrer Vertrauen noth thue, habe ich dies dahin verstanden, dass er Vertrauen von Seite der Behörden brauche. Dieses Vertrauen genießen wir auch, dessen können wir uns rühmen. Es gibt aber noch ein anderes Vertrauen, dessen wir uns noch nicht vollkommen rühmen können, das ist das Vertrauen seitens der Eltern, seitens des Publicums. Diesen Punkt möchte ich ein wenig hervorheben. Dieses Vertrauen können wir natürlich nicht durch einen Befehl erzwingen, wir müssen es uns durch wahre, echte, aufrichtige sittliche Arbeit erwerben. Unter diesem Gesichtspunkte erscheint mir auch das sogenannte Prüfen und Classificieren nicht bloß als ein Object der psycho-physischen Messung nach naturwissenschaftlicher Methode, sondern es entzieht sich diese Thätigkeit, wie auch schon erwähnt worden ist, einem Maßstabe vollständig. Für mich erscheint es von diesem naiven Standpunkte aus als ein rein äußerliches Mittel, als ein Mechanismus, der nothwendig ist, der aber, eben weil es ein Mechanismus ist, nur dort angewendet werden soll, wo es unumgänglich nothwendig ist, und unumgänglich nothwendig dürfte er wiederholt sein. Als äußeres mechanisches Mittel muss sich das Prüfen dem großen Zwecke einordnen, die Jugend durch Arbeit zur Erkenntnis, zum Rechten und Guten zu führen, und hier tritt natürlich insbesondere die Persönlichkeit des Lehrers in den Vordergrund. Wenn wir diesen Gesichtspunkt stets beobachten, dann werden wir auch das Vertrauen des Publicums erwerben, und dann wird sich allmählich die Frage auf die beste Weise lösen." (Beifall.)

Prof. Jos. Bass (Wien): „Sehr geehrte Herren! Das Thema ist nur von der Seite betrachtet worden, welchen Einfluss das Prüfen und Classificieren auf den Schüler hat, und zugleich welche Ergebnisse es von seiner Seite liefert. Ein sehr wichtiger Factor ist aber dabei nicht in Betracht gezogen worden: der Lehrer. Man hat ganz richtig gesagt, dass der Schüler durch das Prüfen nervös werden muss. Es ist ja klar, dass dies geschehen muss, wenn man bedenkt, dass der Junge Stunde für Stunde, mindestens viermal täglich, Höllenqualen ausstehen muss. Jeder von uns weiß ja, was wir während der Schulzeit gelitten haben. Nur besonders fleißige Schüler gehen der Prüfung ohne Bangen, sogar mit Vergnügen entgegen. Diese Höllenqualen stehen auch die Schüler aus, die uns anvertraut sind. Ich glaube aber, dass der Lehrer keine geringeren Qualen leidet. Sosehr stumpft sich kein Lehrer ab, wenn er auch noch so lange im Lehramte ist, dass ihm das Prüfen zu einer gleichgiltigen Sache wird.

„Gestatten Sie mir eine einfache Rechnung. Nehmen wir eine II., III. oder IV. Classe von 40 Schülern und — da ich Historiker bin — eine Geschichts- oder Geographiestunde. Zwei Stunden stehen mir wöchentlich zur Verfügung, im Monate also 8 bis 9. Die Vorschrift — ich weiß nicht, ob es eine streng oder halb amtliche ist — lautet: Eine halbe Stunde Prüfen, eine halbe Stunde Weitergehen. Für den Lehrer hat die Stunde im besten Falle 55 Minuten; ist der betreffende Lehrer gar Ordinarius, so entfällt noch ein weiterer Bruchtheil. Diese 55 oder, sagen wir zur leichteren Rechnung, 54 Minuten ergeben, durch 2 dividiert, 27 Minuten. In diesen 27 Minuten muss ich also fünf Schüler prüfen, das gibt für den Schüler ungefähr $5\frac{1}{2}$ Minuten.

„Wenn ich eine Frage stelle, so weiß ich wohl ganz genau, wonach ich frage. Der Schüler aber hat meine Frage oft gar nicht begriffen, und das muss nicht immer die Schuld der Fragestellung sein. Ich muss ja mit dem seelischen Vorgange in dem Knaben rechnen. Ich darf nicht so fragen, wie die Sache im Buche steht, so dass er es mechanisch heruntersagt. Ich soll ja seine geistigen Fähigkeiten entwickeln, ich soll ihn wirklich prüfen, erproben, ob er den Gegenstand in sich aufgenommen hat. Der Knabe denkt also in der Regel zunächst über die Frage nach: eine Minute ist fast schon vorüber. Nun soll er mir eine Geschichte erzählen, er soll Verschiedenes an der Karte zeigen — bevor ich mich umsehe, sind die fünf Minuten um, und ich habe noch kein Bild von seinem Wissen. Vier andere warten noch, ich sitze da mit der Uhr in der Hand, ich zittere. (Heiterkeit.) Und in diesen fünf Minuten soll ich mir ein sicheres ungetrübtes Urtheil bilden — das ist ja menschenunmöglich. Ein Richter hat den ganzen Sachverhalt vor sich, er hat die Acten: ist der Fall etwas verzwickter, so kann er sich die Acten nachhause nehmen und über das Urtheil nachdenken. Oft hängt von dem Urtheile des Richters nicht einmal so viel ab als von demjenigen, welches der Lehrer über den Knaben abzugeben hat. Das Urtheil des Richters kann sogar berichtigt werden, meines ist, streng genommen, unumstößlich — wenn nicht manchmal der Vater des Knaben oder auch die Mutter — und das ist das Gefährlichere — zu mir kommt und sich beklagt, so dass ich ihn etwa nochmals prüfe.

„Wie gesagt, ich zittere immer, ich sehe auf die Uhr — die 27 Minuten sind vorüber, ich muss weiter gehen, ich werde mit dem Lehrstoffe wieder nicht fertig!

„Was folgt daraus? Ich bin beim Prüfen selbst schon nervös, mein Urtheil ist nicht mehr ungetrübt; und wer von uns hat denn eine solche geistige Frische, um nach drei oder vier Stunden sofort sagen zu können: Der Bub hat mit 1, 2, 3, 4 oder 5 entsprochen? Ein Herr hat vorhin den Fall von dem Geometrieunterrichte in der I. Classe angezogen. Da sollen acht Schüler in einer Stunde geprüft werden! Ein College sagte freilich zu mir: ‚Ich stelle eine Frage; weiß er es, so ist es gut, weiß er es nicht, so ist es auch gut.‘ ‚Dann gibt es aber nur zwei Noten,‘ erwiderte ich: ‚Nicht genügend und Vorzüglich!‘ ‚Freilich,‘ sagte er, ‚aber ein zweitesmal zu prüfen, habe ich keine Zeit.‘ Am Schlusse des Semesters wird nun meist rein mechanisch addiert, das ergibt kein richtiges Urtheil. Der Lehrer selbst ist ja auch am Ende des Schuljahres, namentlich wenn er etwas älter

wird, nervös, und unsere Nervosität erzeugt auch die Nervosität bei den Schülern.

„Wenn freilich gesagt wurde, dass nicht geprüft werden soll, so muss man doch bedenken, dass nicht bloß zu dem Zwecke examiniert wird, um eine Note zu geben. Wir können ja nicht immerfort weiter gehen, wir müssen uns doch erst überzeugen, ob der Schüler sich alles das, was er gehört hat, auch wirklich zueigen gemacht hat. Man muss doch eine feste Grundlage haben, um weiterzubauen. Noten geben muss ich allerdings nicht, und es war mir aus der Seele gesprochen, als vorhin angeregt wurde, dass erst am Schlusse des Semesters oder am Schlusse des Jahres in irgendeiner allgemeinen Form dem Urtheile des Lehrers über den Schüler Ausdruck gegeben werden soll.

„Nur kurz möchte ich noch berühren, dass der Zwischenraum zwischen ‚Genügend' und ‚Nicht genügend' der allergrößte ist. Nichts macht so viele Schwierigkeiten, als hier die Grenze zu bestimmen. Was thut man? In der Regel gibt man nach, man sagt sich: ‚Geben wir ihm das »Genügend«', und so kommen schwächere Elemente hinauf.

„Ich bin also wohl für das Prüfen, aber nur zu dem Zwecke, um die Überzeugung zu gewinnen, ob der Knabe sich das Gehörte auch angeeignet hat, nicht um ihm eine bestimmte Note zu geben. Weiter wäre ich dafür, dass unser Classificationssystem aufgegeben und auf das freie Urtheil des Lehrkörpers zum Schlusse des Schuljahres beschränkt werde."

Dir. Leopold Eysert (Wien): „Nachdem der Gegenstand genügend beleuchtet ist, beantrage ich Schluss der Debatte." (Bravo!)

Vorsitzender: „Ich bitte diejenigen Herren, welche dem Antrage auf Schluss der Debatte zustimmen, die Hand zu erheben. (Geschieht.) Der Antrag ist angenommen. Zum Worte vorgemerkt sind noch die Herren: Prof. Hanausek und Dr. Kostlivy."

Prof. Hanausek: „Ich möchte nur ganz kurz auf einen Antrag zurückkommen, den ein Herr Vorredner gestellt hat. Er beantragte nämlich unter anderem, dass die Anzahl der Noten vermindert werden soll. Damit stimme ich gar nicht überein. Im Gegentheile, die Zahl der Noten soll vermehrt werden. Je mehr Noten wir haben, desto genauer und weniger falsch wird unser Urtheil sein."

Prof. Dr. Alois Kostlivy (Böhmisch-Leipa): „Da die Zeit schon sehr vorgerückt ist, möchte ich mir nur wenige Worte gestatten, um die Frage von einer Seite zu beleuchten, die bisher noch nicht vertreten war. Ich glaube, der streng exacte Begriff des Prüfens, wie er früher von dem hochverehrten Herrn Vortragenden erörtert worden ist, trifft auf jenen Bestandtheil des Unterrichtes, den man gewöhnlich Prüfen nennt, in der Praxis nicht immer vollkommen zu. Das Prüfen im exacten Sinne des Wortes wurde ganz richtig definiert als der Wunsch, über die psychischen Dispositionen und Zustände des Prüflings sich Kenntnis zu verschaffen. Nun glaube ich aber, dass jener Theil des Unterrichtes, den wir gewöhnlich als Prüfen bezeichnen, dieser Definition nicht vollständig entspricht. Ich will durch die sogenannte Prüfung mir nicht bloß Kenntnis von den psychischen Dispositionen des Schülers verschaffen, sondern ich gehe dabei auch von einem anderen Wunsche aus: Ich bin bestrebt, diese Dispositionen, die ja erworbene Dispositionen und als solche einer Stei-

gerung fähig sind, durch das Prüfen selbst zu üben und durch die Übung zu steigern.

„Insofern glaube ich, dass, wenn auch ein systematisches Prüfen zu Classificationszwecken zurückzuweisen ist, immerhin einen integrierenden Bestandtheil zahlreicher Unterrichtsstunden jener Vorgang ausmachen wird, der darauf abzielt, den Schüler zur Reproduction, womöglich zur veränderten Reproduction seines Wissens zu veranlassen. In vielen Fällen kann schon die Frage geeignet sein, den Gegenstand in einem neuen interessanten Lichte erscheinen zu lassen.

„Ich komme also zu dem Schlusse, dass jener Theil des Unterrichtes, der in der Regel als Prüfen bezeichnet wird, wohl einen erzieherischen Wert hat, und dass die Technik des Prüfens einer Ausgestaltung bedarf. Wenn diese Technik weiter und feiner ausgebildet wird, dürfte durch das Prüfen auch den höchsten Anforderungen der Erziehung Vorschub geleistet werden. Einerseits wird dadurch jenes gewisse Maß von Kenntnissen, welches man von dem Schüler zu fordern hat, in seinem Gedächtnisse befestigt, denn jede Prüfung ist auch eine Wiederholung; außerdem aber werden — worauf noch größeres Gewicht zu legen ist — durch das Prüfen die Dispositionen gesteigert, wenn die Prüfung in der richtigen Weise vorgenommen wird.

„Endlich dürfte die Heranziehung eines Schülers zu gewissen Prüfungsleistungen engeren Umfanges auch für seine Charakterbildung nicht ganz ohne Wert sein.

„Dem Kampfe gegen das systematische Prüfen, gegen das Classificieren von Einzelleistungen schließe ich mich mit Begeisterung an. Doch wollte ich kurz darauf hinweisen, dass die Technik jenes Theiles des Unterrichtes, den man Prüfen nennt, einer gewissen weiteren Ausgestaltung fähig ist, und dass dieser Theil des Unterrichtes auch nicht zu vernachlässigen wäre." (Beifall.)

Regierungsrath Dir. Dr. Gustav Waniek (zur Geschäftsordnung): „Ich konnte leider das Wort nur noch zur Geschäftsordnung erhalten. Ich möchte mir aber erlauben, darauf aufmerksam zu machen, dass der Schluss der Debatte eigentlich, wie ich glaube, etwas verfrüht angenommen wurde, indem uns ja drei Anträge vorliegen, die man als unmittelbar aus der Debatte erwachsen ansehen kann. Diese drei Anträge enthalten zumtheil etwas ganz anderes, als was der Herr Vortragende behandelt hat. Ich glaube also nicht, dass wir über diese drei Anträge ohne vorherige Debatte abstimmen sollten."

Vorsitzender: „Geehrte Versammlung! Ich hatte die Absicht, diese drei Punkte nach einander zur Abstimmung zu bringen und bei jedem einzelnen derselben die Specialdebatte zu eröffnen.

„Bevor wir weiter gehen, theile ich mit, dass der zweite Vortrag von der heutigen Tagesordnung mit Rücksicht auf die vorgeschrittene Zeit abgesetzt wird. Wenn die Versammlung damit einverstanden ist, würde ich ihn als ersten Gegenstand der morgigen Tagesordnung ansetzen." (Zustimmung.)

Geschäftsführerstellvertreter Prof. Dr. E. Maiß: „Es sind zwei Telegramme eingelaufen. Das eine lautet: ‚Indem wir den zahlreichen, interessanten Verhandlungen Ihres VII. Mittelschultages unsere aufrichtigste

Sympathie und Theilnahme entgegenbringen, wünschen wir Ihren verdienstvollen Bestrebungen für das Wohl der Schule und unseres Standes den besten Erfolg. Für den Centralverein der böhmischen Professoren in Prag: Dir. Starý, Obmann; Dir. Bílý, Schriftleiter; Prof. Setunský, Cassier.' (Beifall.)

„Das zweite Telegramm lautet: ‚Mit tiefem Bedauern durch dienstliche und Gesundheits-Rücksichten zum erstenmale verhindert, am Mittelschultage theilzunehmen, sendet innigste Wünsche für Gedeihen und Erfolg der Verhandlungen Landes-Schulinspector Tumlirz, Czernowitz.'" (Beifall.)

Vorsitzender: „Wir gelangen nun zur Debatte über die erste These des Herrn Prof. Dr. Nietsch: ‚Die Notenscala sei, etwa auf drei Stufen, zu vereinfachen.' Ich bitte diejenigen Herren, welche zu diesem Punkte das Wort ergreifen wollen, sich zu melden."

Referent Dir. Dr. Martinak: „Ich habe meinem Vortrage absichtlich keine These angefügt und erlaube mir jetzt, da es zur Abstimmung über den recht einschneidenden Vorschlag des Collegen Dr. Nietsch kommen soll, auch meinerseits meinen Standpunkt hiezu darzulegen. Ich habe wiederholt betont, dass die Frage eine sehr tief eingreifende und schwierige ist, und habe daher auch ganz offen gesagt: ich halte die ganze Frage nicht für soweit spruchreif, dass wir heute über bestimmte Anträge abstimmen sollten. (Zustimmung.)

„Da nun aber die Zeit drängt und Anträge zur Abstimmung vorliegen, so habe ich trotz meiner früheren Äußerung, dass ich keine positiven Anträge stellen wolle, mich entschlossen, der Versammlung folgenden kurzen Antrag zu unterbreiten:

„‚Die Versammlung spricht sich principiell dafür aus, dass im Prüfungswesen Erleichterungen anzustreben seien, überlässt es vorläufig der literarischen Erörterung, nach welcher Richtung und wo die Erleichterungen praktisch einzusetzen hätten, und erwartet, dass der nächste Mittelschultag hierüber endgiltige Beschlüsse fasse, zu welchem Zwecke etwa ein Comité oder ein engerer Ausschuss eingesetzt werden möge.'

„Insbesondere verspreche ich mir von der literarischen Behandlung der Frage mehr Erfolg, weil dieselbe mit mehr Ruhe, Überlegung und Vorbereitung geschehen kann." (Beifall.)

Vorsitzender: „Der weitergehende Antrag, womit eigentlich alle anderen fallen, ist derjenige, der soeben von Herrn Dir. Dr. Martinak gestellt wurde.

„Wünscht jemand zu diesem Antrage zu sprechen?"

Hofrath Prof. Dr. J. Schipper: „Ich möchte nur vorschlagen, dass statt des Wortes ‚Erleichterungen' gesetzt werde: ‚wesentliche Einschränkungen'." (Zustimmung.)

Dir. Dr. G. Hergel (Außig): „Ich bin mit den Ausführungen des Herrn Dir. Martinak vollständig einverstanden; in einer Beziehung aber, glaube ich, könnten wir doch sogleich mit einem positiven Vorschlage hervortreten. Sie empfinden gewiss alle gleich stark, dass der gegenwärtige Bestand des Classenkataloges nicht mehr gerechtfertigt ist. Er ist für den Director eigentlich nur dazu da, um Vidierungen vorzunehmen, wo nichts

mehr zu vidieren ist. Früher bestand die Vorschrift, dass dieser Classenkatalog jede Woche vidiert werden muss: sie besteht übrigens noch. Was sollen wir nun vidieren, wenn der Lehrer nicht verpflichtet ist, Noten einzutragen? Das ist eigentlich doch nur ein Überbleibsel, das keine rechte Existenzberechtigung mehr hat. Vielleicht würde also Herr Dir. Martinak seinen Vorschlag dahin ändern, dass wir uns sogleich für die Abschaffung der Classenkataloge aussprechen."

Dir. Dr. E. Martinak: „Sosehr ich mit den Anschauungen des Herrn Collegen Hergel übereinstimme, möchte ich doch im Interesse der Vereinfachung der Verhandlung bei dem früher von mir vorgeschlagenen Wortlaute — mit dem Zusatze des Herrn Hofrathes Schipper, den ich acceptiere — bleiben."

Vorsitzender: „Da sich niemand mehr zum Worte meldet, können wir zur Abstimmung schreiten. Als Grundlage derselben liegt jetzt eigentlich zunächst bloß der Antrag des Herrn Dir. Martinak vor, der sich mit dem Abänderungsvorschlage des Herrn Hofrathes Schipper einverstanden erklärt hat. Dieser Antrag erscheint auch mir persönlich sehr praktisch, da die Sache gewiss nicht vollständig geklärt ist.

„Vielleicht darf ich vor der Abstimmung noch das Wort aussprechen: Ein etwas zu pessimistischer Zug ist denn doch durch die ganze Verhandlung gegangen. So schlimm steht es nicht. Wenn die Sache so wäre, wie sie hier geschildert wurde, dann wären wir wert, von der Öffentlichkeit heruntergemacht, in den Zeitungen hergenommen zu werden, denn dann wären wir Verderber der Jugend, grausame Menschen, die jedes Tadels würdig sind.

„Was die Einzelheiten betrifft, die hier vorgebracht wurden: Vidierung des Kataloges, Eintheilung der Stunden, so dass in der ersten Hälfte der Stunde zu examinieren, in der zweiten Hälfte der Unterricht fortzusetzen ist — das kann doch nur von Provinz zu Provinz, von Schule zu Schule besonders geordnet sein; eine Verordnung besteht darüber meines Wissens nicht.

„Ich bin vielleicht als Vorsitzender gar nicht berechtigt, zum Gegenstande zu sprechen, ich fühle mich aber hiezu gedrängt, und wenn die Herren mich nicht unterbrechen, so möchte ich doch noch hervorheben, dass man als Lehrer noch so viel Freiheit hat, dass man bei der Entwicklung des Lehrstoffes den Schüler und seine Leistungen beobachten kann: die ganze Behandlung muss ja doch eine dialogische sein, so dass man den Schüler zu beurtheilen in der Lage ist. Wer wird denn immer die Stunde so eintheilen: eine halbe Stunde Examinieren, eine halbe Stunde Vortrag! Ich bleibe dabei: *Docendo examinare, examinando docere.* Mit diesen wenigen Worten also möchte ich dem etwas zu starken Pessimismus doch entgegengetreten sein.

„Wir kommen nun zur Abstimmung über die These, wie sie Herr Dir. Martinak zuletzt im Einverständnisse mit Herrn Hofrath Schipper vorgeschlagen hat: dass der heutige Mittelschultag sich principiell dafür ausspreche, dass im Prüfungswesen wesentliche Einschränkungen anzustreben seien, und es vorläufig der literarischen Erörterung überlasse, nach welcher Richtung diese Einschränkungen einzutreten haben.

„Ich ersuche diejenigen Herren, welche mit diesem Antrage einverstanden sind, die Hand zu erheben. (Geschieht.) Es ist die überwiegende Majorität.

„Damit ist dieser Gegenstand erledigt, und ich erkläre die erste Vollversammlung für geschlossen."

(Schluss der Versammlung 11 Uhr 45 Minuten.)

Um 12 Uhr begrüßte Prof. Feodor Hoppe als Referent eine größere Anzahl von Theilnehmern im Zeichensaale des Akademischen Gymnasiums, wo eine

Ausstellung einiger Anschauungsmittel und Lehrbehelfe für den philologischen und historischen Unterricht

vom Referenten veranstaltet war.[1])

In der Ansprache wies der Referent darauf hin, dass diese Ausstellung[2]) wie die von ihm beim III. deutsch-österreichischen Mittelschultage im Jahre 1891 veranstaltete[3]) auf eine Anregung der Archäologischen Commission für die österreichischen Gymnasien erfolge, deren derzeitiger Vorsitzender Herr Landes-Schulinspector Dr. A. Scheindler sei. Ein besonderes Comité habe den Auftrag, ein „Normalverzeichnis von Lehrmitteln zur Veranschaulichung des antiken Lebens" zusammenzustellen. Referent habe jedoch ohne Rücksicht auf den engen Rahmen dieses Verzeichnisses auf Grund eigener Erfahrungen einige Ergänzungen hinzugefügt. Aus begreiflichen Gründen seien Photographien und die literarischen Behelfe äußerst spärlich vertreten.

Nach einem kurzen Rundgange hob Referent hervor, dass dank der thatkräftigen Förderung der Unterrichtsminister Dr. Paul Freiherrn v. Gautsch-Frankenthurn und Dr. Wilhelm Ritter v. Hartel die durch eigene Anschauung gewonnene Kenntnis der classischen Stätten unter den Mittelschullehrern Österreichs sich immer mehr erweitere, und dass daher die Wichtigkeit der Benützung von Anschauungsmitteln auch beim Unterrichte in den classischen Sprachen gebürend gewürdigt werde. Wenn die Archäologische Commission auch manche Anregung gab, so gebüre das Verdienst dafür hauptsächlich dem früheren Vorsitzenden Herrn Hofrath Dr. J. Huemer.

Um 3 Uhr nachmittags begannen die Sectionssitzungen.

Naturwissenschaftliche Section.

(Im Physiksaale des k. k. Maximiliansgymnasiums, IX., Wasagasse 10.)

Zum Vorsitzenden wurde Schulrath Moriz Glöser (Wien), zum Schriftführer Prof. Leopold Petrik (Wien) gewählt.

---

[1]) Folgende öffentliche Anstalten und Private überließen in dankenswerter Weise einzelne Objecte für die Ausstellung: Archäologische Sammlung der k. k. Universität Wien, k. k. Akademisches Gymnasium, k. k. I. Staatsgymnasium im II. Bezirke, Gymnasium der k. k. Theresianischen Akademie, k. k. Elisabethgymnasium, Prof. Dr. Franz Herold und Prof. Hugo Mužik.

Beim Arrangement unterstützte den Referenten in sehr liebenswürdiger Weise Herr Prof. Dr. Eduard Hula.

[2]) Das Verzeichnis der ausgestellten Objecte ist in diesem Hefte an anderer Stelle abgedruckt.

[3]) Vgl. Jahrg. 1891, S. 330 u. 438 ff.

Der erste Punkt der Tagesordnung lautete:

Vorführung neuer Apparate für Physiker und Geographen

durch Prof. Dr. Heinrich Ritter v. Höpflingen und Bergendorf (Wien).

Der Vortragende demonstrierte einen sehr anschaulichen und vielfältig verwendbaren astronomischen Universalapparat nach Adolf Mang und ein von ihm ersonnenes, instructives Modell zur Erklärung der Aberration des Lichtes. Neu dürfte vielen Theilnehmern auch das Experimentieren mit einem größeren, an eine Gleichstromanlage von 110 Volt angeschlossenen Funkeninductor mit Wähnelt'schem Unterbrecher gewesen sein, dessen Säurewechsel zur Verhütung allzu rascher Erwärmung durch zwei zweckmäßige Hebervorrichtungen bewerkstelligt wurde.

Hierauf zeigte Prof. Max Rosenfeld (Teschen) **eine einfache Methode der Theilung der Flamme, das Tönen der getheilten Flamme,** zwei sehr einfache und billig herzustellende elektrolytische Apparate, hauptsächlich für die Elektrolyse und Synthese der Salzsäure geeignet, einen vervollkommneten Apparat zur Demonstration der Gewichtszunahme beim Verbrennen einer Kerze, endlich die Explosion eines Acetylen-Luftgemisches in seiner Explosionspipette.

Philologische Section.

Prof. Ferdinand Dressler (Wien) eröffnet im Auftrage des geschäftsführenden Ausschusses die Sitzung mit einer Begrüßung der zahlreichen Versammlung (78 Personen), worunter sich Herr Hofrath Dr. Schipper und die Landes-Schulinspectoren St. Kapp und Dr. Scheindler befinden; er schlägt als Vorsitzenden Prof. Dr. A. Polaschek (Czernowitz) vor und als Schriftführer Prof. E. Feichtinger (Wien), welche Vorschläge die Zustimmung der Versammlung finden.

Prof. Polaschek übernimmt den Vorsitz und ertheilt dem Prof. Alois Seeger das Wort zum ersten Vortrage:

„Über die französischen und englischen Fortbildungscurse für die neusprachlichen Lehrer an Mittelschulen" (S. 119).

Der Unterricht in den modernen Sprachen stellt heute an den Lehrer in Bezug auf die praktische Ausbildung höhere Anforderungen als früher. Um den Lehrer in Stand zu setzen, sich möglichst viel in der von ihm gelehrten Fremdsprache conversationell zu üben, hat das k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht, einer Anregung entsprechend, welche aus der Mitte der Fachgenossen hervorgieng, mit Erlass vom 25. December 1898, Z. 27206, französische und englische Fortbildungscurse ins Leben gerufen. Referent gedenkt hiebei besonders der Verdienste des Herrn Hofrathes Dr. Huemer und des Herrn Landes-Schulinspectors St. Kapp um das Zustandekommen dieser Curse. Im laufenden Schuljahre wurden zwei französische und zwei englische Curse mit je sieben Theilnehmern activiert. In die Leitung derselben theilten sich die Herren Proff. Ch. Mathieu, Marc. Gratacap und Dr. Curtis. Die Leiter der Curse, deren wichtige Stellung betont wird, bewährten sich aufs beste. Bezüglich der Arbeitseintheilung und Wahl der Discussionsstoffe haben die einzelnen Curse freie Hand; sie schreiben sich ihre Aufgabe und deren Durchführung selbst vor. Trotzdem laufen die eingeschlagenen Wege oft parallel.

Den Anfang bildeten gewöhnlich Aussprachübungen, denen die eigentlichen Conversationsübungen folgten. Gegenstand der Conversation waren die verschiedenartigsten Dinge. Wissenschaft und Schule, Kunst und Literatur, Haus und Feld, eigene und fremde Erlebnisse lieferten unerschöpfliche Themen der Besprechung. Daneben einher lief stets die zwanglose Conversation, die an das Prämeditierte sich anschloss, meist auch den Beginn und Schluss jeder Vereinigung bildete.

Referent berührt den günstigen Einfluss von scheinbar nebensächlichen Umständen, wie z. B. des Ortes, der Zeit und der Dauer der Vereinigungen, und findet in diesen einen Hauptfactor des günstigen Enderfolges. Der gute Erfolg der Curse, der bei jedem Theilnehmer merkbar wurde, muss sich nothwendig auch der Schule und dem Schüler mittheilen, und hierin liegt die Hauptbedeutung der Curse. Im Vergleiche zu allen bisher bekannten Mitteln, die Sprechfertigkeit der neusprachlichen Lehrer zu heben, stehen diese neugegründeten Fortbildungscurse in Bezug auf den Erfolg und ihren Nutzen in erster Linie. Sie besitzen überdies den unschätzbaren Vorzug, dass den Theilnehmern aus dem Besuche derselben, dank der Munificenz der Unterrichtsverwaltung, keinerlei materielle Kosten erwachsen, und dass der Lehrer ihretwegen die zu seiner Erholung so unentbehrliche Ferialzeit nicht zu opfern braucht. Referent empfiehlt folgende Resolution zur Annahme:

„Da sich die von der hohen Unterrichtsverwaltung versuchsweise in Wien eingerichteten Fortbildungscurse für die Lehrer der modernen Sprachen an Mittelschulen durch die Erfahrung als höchst wertvoll und nutzbringend erprobt haben, wendet sich die philologische Section des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages an das hohe k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht mit der Bitte, diese Curse in Wien dauernd zu erhalten und durch Eröffnung ähnlicher Curse in der Provinz auch den dort wirkenden Lehrern der modernen Sprachen an Mittelschulen die Vortheile dieser Institution zuzuwenden."

In der allgemeinen Debatte, welche nun eröffnet wird, ergreift Landes-Schulinspector Kapp zunächst das Wort und gedenkt der Verdienste, die sich Prof. A. Seeger um die Errichtung der obigen Curse erworben hat, indem er zuerst einen Vortrag darüber hielt und dann eine Eingabe an das hohe Ministerium in diesem Sinne verfasste. Die Nothwendigkeit praktischer Gewandtheit in den modernen Sprachen sei unbestritten, und die obigen Curse hätten sich zu diesem Zwecke als sehr fruchtbar bewährt. Wünschenswert sei zur Erzielung guter Erfolge die Beschränkung der Theilnehmerzahl, womöglich nicht mehr als sechs. Natürlich würde durch dieses Princip die Zahl der Curse und somit die Kosten vermehrt, doch hoffe er in diesem Punkte weitgehendes Entgegenkommen von Seite des hohen Ministeriums. Der Redner befürwortet obige Resolution aufs wärmste und beantragt einen Zusatz betreffend die beschränkte Anzahl der Theilnehmer.

Prof. Alex. Winkler (Mährisch-Ostrau) befürwortet eine größere Zahl von Theilnehmern, denen Vorträge geboten werden sollen, und betont, dass man, wie er selbst in Paris erfahren habe, durch bloßes Zuhören große Fortschritte in der Beherrschung der Sprache gewinnen könne.

Schulrath M. Bechtel (Wien) hebt den Wert der Feriencurse in Frankreich oder der französischen Schweiz für die Einübung der Sprache hervor. Die Hauptsache dabei seien nicht die Vorlesungen, sondern der Verkehr mit der Bevölkerung, das Milieu, in dem man sich aufhalte. Es stelle sich in der Praxis heraus, dass man zum Sprechen nur einen geringen Theil der grammatischen Regeln brauche. In Frankreich selbst gehe jetzt die Tendenz dahin, Grammatik und Orthographie zu vereinfachen und die Macht der Académie zu brechen. Diese Curse in Nancy, Caen, Grenoble, Lausanne seien sehr zu empfehlen und machten verhältnismäßig geringe Kosten.

Prof. Dr. D. Schmid (Göding) bestätigt aus eigener Erfahrung die Ausführungen Bechtels über den Wert der Ferialcurse. Bezüglich des Passus in der Resolution über die Einführung der Curse in Provinzstädten äußert er das Bedenken, dass es sehr schwer sein werde, geeignete Leiter der Curse zu finden.

Hofrath Dr. Schipper (Wien) hebt hervor, dass die Ferialcurse nur wenigen zugänglich seien. Daher sei die Einrichtung der Fortbildungscurse durch die Unterrichtsbehörde sehr dankenswert. Man habe im Auslande nichts Ähnliches aufzuweisen. Es sei wichtig, die erworbene praktische Fertigkeit zu erhalten und zu erhöhen, wozu diese Curse Gelegenheit böten, sonst sei „Einrosten" zu befürchten. Man lerne dabei zahlreiche Einzelheiten. Die Errichtung solcher Curse in den großen Provinzstädten, z. B. Graz und Prag, erscheine nicht so schwierig, da sich überall Lectoren der modernen Sprachen befänden. Auch das in anderen Fächern bewährte Institut der Wanderlehrer lasse sich von Wien aus nicht gar schwer ins Werk setzen. Die genannten Curse stellten sich auch als vortheilhaft für die neusprachlichen Seminare heraus, da dadurch geeignete nationale Lehrkräfte in Wien festgehalten würden.

Prof. Winkler pflichtet den Ausführungen des Vorredners betreffs der Ausführbarkeit solcher Veranstaltungen für die Provinz bei und hält Prof. Schmids Bedenken für nicht begründet.

In der hierauf folgenden Specialdebatte hebt der Referent Prof. A. Seeger hervor, dass die Ferialcurse im Auslande, sosehr er ihren Wert zu schätzen wisse, wegen ihrer Kostspieligkeit doch nur wenigen Lehrern und diesen nicht wiederholt zugänglich seien, während doch öftere Auffrischung der Sprechgewandtheit nöthig sei. Die Gelegenheit zur Conversation über gediegene Themen sei dabei verhältnismäßig selten zu finden; das richtige Milieu werde nur wenigen unter besonders günstigen Umständen zutheil. Dagegen habe man in den Fortbildungscursen wiederholt Gelegenheit, eine mustergiltige Sprache zu hören und zu üben.

Hofrath Dr. Schipper theilt in Betreff des Wunsches des Prof. Winkler nach Vorträgen in der fremden Sprache mit, dass solche in der Neuphilologischen Gesellschaft stattfinden.

Schließlich wird die vorgelegte Resolution mit der Änderung „in den größeren Provinzstädten" statt „in der Provinz" und mit dem Zusatze Landes-Schulinspector Kapps, „die Zahl der Theilnehmer soll möglichst beschränkt werden", einstimmig angenommen.

2. Nachdem der Vorsitzende dem Referenten den Dank für seine Anregungen ausgesprochen, hält Prof. Dr. Camillo Huemer (Arnau) seinen Vortrag über die

„Pflege des Naturgefühls bei der classischen Schullectüre".

Der Vortragende setzt auseinander, dass die Empfänglichkeit für die Reize der Natur und das Wohlgefallen an derselben im poetisch veranlagten jungen Manne dadurch erheblich gesteigert werden könne, dass man ihn bei der Lectüre der Classiker alter und neuer Zeit, welche so häufig jenem Wohlgefallen in herrlichen Worten Ausdruck geben, dazu anleitet, die Ursache dieses Gefühls zu ergründen und sich darüber klar zu werden, in wie verschiedener Art sich dasselbe in alter und neuer Zeit kundgibt. Zunächst müsse er unterscheiden lernen zwischen Großartigkeit der Natur und jener Naturschönheit im weitesten Sinne des Wortes, welche auch der bescheidensten Landschaft anhafte. Er sei darauf aufmerksam zu machen, dass letztere allein schon genüge, dem empfänglichen Beschauer edelsten Genuss zu bereiten. Derselbe stamme daher, dass der Gegensatz zwischen der leidlosen Natur und dem leidvollen Menschenleben auf das Gemüth wirke. Die Natur erscheine dem Menschen als beneidenswertes Ideal, zu dem er, von Wehmuth ergriffen, emporblicke; in ihren einzelnen Formen werde sie zum Symbole jener Gefühle, die sie im besondern wachzurufen geeignet sei: Nacht, Mond, Sterne, Frühling, Herbst, Sonnenaufgang, Sonnenuntergang verriethen leicht ihren symbolischen Charakter. Dieser Einfluss der Natur auf das Gemüth offenbare sich nicht nur in neuer Zeit, sondern auch bei den Alten. Ein Unterschied zeige sich nur insofern, als die Alten häufig das Wohlgefallen an der Natur nur errathen ließen, während die Modernen es direct in schwärmerischen Worten aussprächen; sodann darin, dass jene in ihren Beiwörtern den Eindruck der Natur auf die Sinne, nicht wie die Modernen auf das Gemüth zum Ausdrucke brächten, und endlich darin, dass sie die Natur lieber in jenen Formen bewunderten, welche Symbole der Jugend, der Frische und Lebenslust seien, während auf die spätere Menschheit unserer Zeit mehr die Symbole des Überwältigenden, Unermesslichen, also namentlich z. B. das Hochgebirge, wirkten.

In der sich anschließenden Debatte spricht sich Prof. F. Dressler gegen die Hervorkehrung der Belehrung aus; man müsse vielmehr das Poetische der Dichterwerke von selbst auf das Gemüth wirken lassen.

Prof. Dr. A. Kostlivy (Böhmisch-Leipa) weist auf die Stelle der Instructionen hin, in der gefordert wird, dass die richtige Stimmung der Schüler durch ausdrucksvollen Vortrag des Lehrers erweckt werden soll. Auch dürfe nicht der elegische Eindruck der Natur bei der Jugend sosehr betont werden; es gebe ja auch viele erfreuende Eindrücke. Zur Erweckung des Gefühls für die Schönheit der Natur sei ferner auch der geographische Unterricht berufen, und nicht nur poetische, sondern auch viele prosaische Lesestücke seien dazu geeignet, so besonders die Schriften von Masius.

Prof. Dr. Alois Hofer (Triest) empfiehlt die Festhaltung der einschlägigen Eindrücke durch Notierung in den Collectanerheften.

Schulrath M. Bechtel führt aus, dass es in der französischen Literatur zwei Arten Natur gebe, eine verkünstelte und eine natürliche. Es sei Aufgabe des Lehrers, die Schüler auf diese Eigenart der französischen Literatur aufmerksam zu machen. Erst Buffon, Rousseau und Saussure hätten die unbefangene Naturbetrachtung zur Geltung gebracht.

In seinem Schlussworte führt der Referent aus, wie er die diesfällige Belehrung der Schüler aufgefasst wissen wolle. Allerdings müsse die Natur-

schilderung selbst auf die empfänglichen Schüler wirken, allein sowie bei Gemälden und anderen Kunstwerken, die ja auch principiell an und für sich selbst ihre Wirkung üben sollen, doch gewiss die Anleitung eines Kenners zur richtigen Beurtheilung sehr wünschenswert sei, so müssten auch im obigen Falle geeignete Fingerzeige des Lehrers das Verständnis eröffnen und vertiefen.

Hierauf dankt der Vorsitzende dem Prof. Dr. C. Huemer für den höchst interessanten und formvollendeten Vortrag und schließt die Sitzung.

Realschulsection.

Zum Vorsitzenden wird Dir. Hans Januschke (Teschen) und zum Schriftführer Prof. Michael Gaubatz (Wien) gewählt.

Prof. Franz Schiffner (Wien) referiert namens des von der Realschulsection des VI. deutsch-österreichischen Mittelschultages (1897) gewählten Comités[1]) zur Weiterprüfung der von den Proff. J. Heller (Linz) und Wilhelm Binder (Wiener-Neustadt) vorgelegten Vorschläge über
eine einheitliche Bezeichnung in der darstellenden Geometrie.

In dieses Comité waren gewählt: Dir. Karl Klekler (Wien) und die Proff. Wenzel Knobloch (Wien), Josef Meixner (Wien), Richard Oehler (Wien) und Franz Schiffner (Wien).

Es wurden, zunächst bei orthogonalen Darstellungen, folgende zwei Grundsätze für die Bezeichnung aufgestellt:

1. Punkte sind mit großen Buchstaben, Linien mit kleinen Buchstaben und Ebenen mit griechischen Buchstaben zu bezeichnen.
2. Das Raumelement sowie dessen Zuordnungen (Projectionen, Spuren, Schatten, Drehungen, Umlegungen etc.) sind mit demselben Buchstaben zu bezeichnen.

Im übrigen wurden noch folgende Vorschläge gemacht: Bei den Projectionen sind den bezeichnenden Buchstaben rechts oben Beistriche, den Spuren rechts unten arabische Zeiger, den Schatten rechts unten römische Zeiger und den Umlegungen rechts unten der Index o beizufügen. Bei Drehungen sei der bezeichnende Buchstabe einzuklammern. Winkel sind auch wie die Ebenen mit griechischen Buchstaben zu bezeichnen, nur im Texte sind die Winkelzeichen anzusetzen. Für die Coordinaten der Punkte wähle man die Buchstaben x, y, z; für die Achsenabschnitte der Ebenen die Buchstaben $\mathfrak{x}$, $\mathfrak{y}$, $\mathfrak{z}$. Die drei Bildachsen bezeichne man mit ${}_{I}x_{II}$, x_{III}, ${}_{II}x_{III}$. Zum Beschreiben der Zeichnungen verwende man die Nadelschrift, welche deshalb schon im Freihandzeichnen in der I. Classe und in der Kalligraphie in der II. Classe gelehrt werden soll.

Nach eingehender Besprechung wurden die Vorschläge in der angeführten Form von der Section angenommen und der Wunsch ausgesprochen, dass diese Vorschläge allen Fachcollegen bekanntgegeben werden sollen.

Hierauf hielt Prof. Theodor Hartwig (Wien) seinen Vortrag über:
„Die sphärische Trigonometrie an Realschulen als Vorbereitung zum Hochschulstudium".

[1]) Vgl. Jahrg. 1897, S. 283.

Im Anschlusse an diesen Vortrag und die sich daran knüpfende Debatte wurde folgende Resolution angenommen:

„Eine eingehende Behandlung der Geometrie auf der Kugelfläche, insbesondere Aufgaben aus der mathematischen Geographie und der Astronomie und Probleme der Kegelschnitte auf dieser Fläche zeigen, dass der Sinussatz, der Cosinussatz und die Napier'schen Regeln des rechtwinkeligen sphärischen Dreieckes als Grundlage dieses Gebietes genügen, und, darauf gestützt, spricht die Section die Ansicht aus, dass die genannten Sätze die wichtigsten elementaren Sätze der sphärischen Trigonometrie sind, und dass deren Kenntnis als Grundlage der sphärischen Trigonometrie für die Mittelschule genüge."

An den beiden Debatten betheiligten sich außer dem Herrn Vorsitzenden und den Herren Referenten hauptsächlich die Herren:

Dir. Rudolf Walda (Böhmisch-Leipa) und die Proff. Josef Bazala (Wien), Adalbert Breuer (Wien), Rudolf Glas (Steyr), Gustav Hübl (Wien), Franz Mann (Leitmeritz), Richard Oehler (Wien), Josef Pleyl (Wien), Eduard Reitmann (Troppau) und Berthold Speth (Trautenau).

Mittags unternahmen etwa 20 Theilnehmer des Mittelschultages unter Führung des Geschäftsführerstellvertreters Prof. Dr. E. Maiß eine Fahrt nach Hietzing, um die Wiener Stadtbahn kennen zu lernen. Es wurde auf dem Hinwege die Wienthal-, auf der Rückfahrt die Gürtellinie benützt; beim ehemaligen Dommayer wurde in bester Stimmung das Mittagmahl eingenommen.

Um $^1/_2$6 Uhr versammelten sich die Mitglieder der naturwissenschaftlichen Section, aber auch viele Angehörige anderer Fächer im großen Hörsaale des chemischen Universitätslaboratoriums, wo Universitätsdocent Dr. J. Tuma einen Experimentalvortrag über flüssige Luft hielt.

Nach einer lehrreichen, allgemein verständlichen Einleitung über die Thatsachen und Theorien der drei Aggregatzustände und einem Überblicke über die Geschichte der Bestrebungen des Flüssigmachens von Gasen, die ehemals als uncoërcible oder permanente galten, von Faraday bis Linde, demonstrierte der Vortragende zuerst sogenannte flüssige Kohlensäure und erläuterte deren Eigenschaften und Anwendungen. Dann wandte er sich der Beschreibung der Maschine zu, mit welcher atmosphärische Luft flüssig gemacht werden kann.

Ein solcher Apparat Linde'scher Construction, wie er auch im Laboratorium des physikalischen Cabinettes der Wiener Universität aufgestellt ist, wurde an der Hand einer Wandtafel nach Einrichtung und Wirkungsweise erläutert. In demselben wird die Luft zunächst auf 20 Atmosphären comprimiert, durch ein Kühlrohr getrieben und dann weiter auf 200 Atmosphären zusammengepresst. Nachdem der dabei niedergeschlagene Wasserdampf zurückgelassen worden ist, findet weitere Abkühlung statt, so dass der noch übrige Wasserdampf und dann auch die Kohlensäure als Schnee zurückbleiben und endlich die Luft flüssig wird. Im weiteren wird die Luft von dem starken Drucke theilweise befreit, sie vergast zumtheil wieder, ein Theil bleibt aber bei niedrigerer Temperatur, als die der Kühlflüssigkeiten ist, flüssig; bei Entlastung bis auf eine Atmosphäre bleibt flüssige

Luft von —191° C. übrig, die nun ohne Schwierigkeit flüssig erhalten werden kann. Mit solcher machte der Vortragende die folgenden interessanten Versuche.

In einer Dewar'schen Flasche, d. i. einer Flasche mit Doppelwand, deren einander zugewandte Seiten wie bei calorimetrischen Gefäßen metallisch spiegeln, um Strahlung nach außen möglichst zu verhindern, hatte er einen Vorrath von etwa 500 cm^3 flüssiger Luft. Dieselbe ist eine etwas ins Bläuliche spielende Flüssigkeit von sehr niedriger Temperatur (—191° C.), die bei der Zimmertemperatur äußerst rasch verdampft. Infolge des raschen Verdampfens kann ein Tropfen ohne Gefahr auf die Hand gegossen werden; die Dampfhülle schützt, wie beim Leidenfrost'schen Versuche, die Hand vor der schädlichen Wirkung so abnorm tiefer Temperatur. In flüssiger Luft wurde Quecksilber rasch fest und hämmerbar. Kautschuk wurde glashart und spröd, so dass er unter Hammerschlägen in Pulver zerstäubte. Schießpulver, auf die niedrige Temperatur gebracht und entzündet, brannte langsam wie eine Lunte ab, statt zu explodieren. Leuchtgas erstarrte bei der Temperatur der flüssigen Luft, und ein Brocken solchen Leuchtgases brannte ruhig ab. Verblüffend war die Erscheinung, wie ein glimmender Span, unter die Flüssigkeit getaucht, im flüssigen Medium lichterloh mit heller Flamme brannte, ebenso eine in die Flüssigkeit getauchte Cigarre.

Lauter Beifall lohnte den Vortragenden, dem Herr Hofrath Dr. J. Huemer selbst (einst Lehrer des Vortragenden) den Dank der Versammlung zum Ausdrucke brachte.

Nach altem akademischen Brauche vereinigten sich 8 Uhr abends die Theilnehmer des Mittelschultages im Saale des Kaufmännischen Vereinshauses zu einem Festcommers, der einen überaus animierten Verlauf nahm. Als Commersleiter fungierte Prof. Dr. Richard Kukula (Wien), als „Contrapunkt" Prof. Müllner (Wiener-Neustadt). Nachdem das Eröffnungslied *„Gaudeamus igitur"* gesungen war, sprach der Präsident des Tages, Landes-Schulinspector Dr. J. Loos (Linz), folgenden Kaisertoast: „Nach den ernsten Arbeiten des ersten Tages sind wir zu den Freuden des Tisches und der Geselligkeit hier zusammengekommen. Wir wollen aber daran nicht voll genießenden Antheil haben, bevor wir nicht dessen gedacht, der über ein halbes Jahrhundert treue Wacht hält über den Fortbestand des höheren Schulwesens, der es schirmt und schützt, auf dass es der freien Entwicklung nach außen und innen nicht entbehre, der uns ein leuchtendes Vorbild ist aller männlichen, aller pädagogischen Tugenden, rastlosen Arbeitswillens, unentwegten Pflichteifers und Festhaltens an den vorgesteckten Zielen und Idealen, auch in den Tagen des Kummers und des Leids, aus dem sich für uns die Liebe und Gnade geboren, jene Gnade, die uns vor zwei Jahren eine erhebliche Besserung unserer Standes- und Besoldungsverhältnisse zutheil werden ließ. Ich fordere Sie auf, einzustimmen in den Ruf: Se. Majestät Kaiser Franz Josef I. lebe hoch!" Die Versammlung brachte begeisterte Hochrufe aus und sang stehend die Volkshymne. Den zweiten Toast brachte Prof. Hoppe (Wien) auf den Unterrichtsminister Dr. Ritter v. Hartel aus, den Mann, der einst als junger Lehrer an der Anstalt wirkte, wo der Mittelschultag seine Berathungen hält, der später als Universitätsprofessor die junge Philologengeneration

herangezogen zu ernstem Forschen und ernster Arbeit, und der heute an maßgebender Stelle wirkt, immer fördernd und energisch eingreifend, wenn es das Wohl der Schule und der Mittelschullehrer betrifft, der erste Unterrichtsminister, der einst in Österreich auch Mittelschullehrer gewesen ist. (Lebhafter Beifall und Hochrufe.) Universitätsprofessor Dr. E. Hauler wünschte den Berathungen des Tages den besten Erfolg. Der Hochschullehrer müsse stets in engster Fühlung bleiben mit dem Mittelschullehrer, wenn er nicht akademisch vereinsamen und die lauten Forderungen der Schule überhören wolle. Redner erhebt sein Glas auf die Gemeinsamkeit der Bestrebungen der Hoch- und Mittelschullehrer, auf ihr einträchtiges Zusammengehen und auf das Blühen und Gedeihen des idealen Lehrberufes. (Lebhafter Beifall.)

Prof. Dr. Maiß brachte ein Hoch auf die Stadt Wien aus, nach welcher alle deutsch-österreichischen Mittelschullehrer mit ihrem Herzen gravitieren, Landes-Schulinspector Dr. Kummer auf die österreichische Mittelschule, Dir. Dr. Latzel (Klagenfurt) auf die Mittelschulvereine, Schulrath Dr. Leo Smolle (Wien) auf den Vorsitzenden des vorbereitenden Ausschusses Prof. Hoppe. — An den Festcommers schloss sich eine von Prof. Dr. A. Polaschek (Czernowitz) geleitete, gemüthliche Exkneipe, welche die Theilnehmer bis in die späte Nachtstunde beisammenhielt.

Zweiter Verhandlungstag.

(Dienstag, 10. April.)

Der zweite Verhandlungstag begann um 8 Uhr mit Sectionssitzungen.

Naturwissenschaftliche Section.

Vorsitzender: Schulrath M. Glöser.

1. **Die formale Auffassung der physikalischen Begriffe und ihre Bedeutung für den Unterricht.** (Vortragender: Prof. Dr. Hans Kleinpeter, Prossnitz.)

Der Vortragende betont zunächst die zuerst von Mach erkannte Nothwendigkeit, in den physikalischen Grundbegriffen nicht mehr zu erblicken als Hilfsmittel zur Beschreibung von Naturerscheinungen. Die gegentheilige Ansicht von der reellen Natur der Kräfte, Massen, Wärme und Elektricitätsmenge u. a. überschreitet nicht nur die möglichen Grenzen der physikalischen Erkenntnis, sondern führt auch zu einer Reihe von Widersprüchen zwischen den einzelnen Theorien der Physik und Chemie, was von Stallo in sehr schöner, systematischer Weise ausgeführt worden ist; sie bildet ferner ein Hindernis der Specialforschung, indem sie die richtige Formulierung der Probleme verhindert, was z. B. an der erfolgten Wandlung in Hertz' Auffassung der Probleme der Materie deutlich hervortritt, und führt schließlich zur Aufstellung falscher Probleme, wie sie uns in E. du Bois R. Rede über die Grenzen der Naturerkenntnis in classischer Weise entgegengetreten ist. Dies allein würde hinreichend sein, der Betonung der rein begrifflichen Natur der physikalischen Grundbegriffe auch im Unterrichte seine Aufmerksamkeit zuzuwenden, wozu noch der Umstand hinzutritt, dass es gerade die bisher übliche, falsche Auffassung von der realen Natur

der Begriffe war. die vielfach dem Verständnisse hinderlich sein musste, wie dem Vortragenden noch aus eigener Erfahrung erinnerlich ist. Es kann natürlich nicht davon die Rede sein, sich in der Schule auf erkenntnistheoretische Auseinandersetzungen einzulassen; es ist dies aber auch gar nicht nothwendig. Es reicht aus, wenn auf eine in dieser Hinsicht correcte Sprechweise entsprechende Rücksicht genommen wird. Auszugehen ist von der directen Beobachtung der physikalischen Erscheinung, um sodann, auf diese gestützt, jene Begriffe einzuführen, welche die passendste Beschreibung derselben liefern. Man hat sich z. B. gegenwärtig zu halten, dass die Ausdrucksweise „ein Körper hat Energie" eine unglücklich gewählte ist; dass richtigerweise die Energie als ein Hilfsbegriff einzuführen ist, der dazu dient, gewisse Erscheinungen wiederzugeben. Das gleiche gilt auch vom Begriffe Wärme- und Elektricitätsmenge, wie dies in Bezug auf erstere von Mach und Kirchhoff in ausgezeichneter Weise auseinandergesetzt worden ist. Der Vortragende schließt mit der Empfehlung seiner These:

„Die Einführung der physikalischen Grundbegriffe in den Unterricht hat in einer Weise zu erfolgen, dass über deren rein begriffliche Bedeutung als Hilfsmittel zur Darstellung von Thatsachen kein Zweifel obwalten kann."

Diese These wurde nach einer kurzen Debatte angenommen. In dieser bemerkt Dir. Januschke, die Kürze des Ausdruckes als solche könnte nicht getadelt werden, weil der Ausdruck ja doch nur ein Bild sei; freilich müsse sich der Schüler über den Inhalt der Worte klar sein. Prof. Kleinpeter schließt sich dieser Ansicht an, wünscht jedoch, dass gelegentlich der Wiederholung begriffliche Definitionen vom Schüler in etwas breiterer Darstellung verlangt werden.

Im Laufe der Debatte gibt Prof. Rosenfeld der Ansicht Ausdruck, dass man beim Unterrichte in der Regel nicht vom Experimente ausgehen, sondern dass das Experiment den Endpunkt einer Gedankenreihe bilden solle. Schulrath A. Neumann (Wien) widerspricht der Ansicht Rosenfelds, indem er befürchtet, dass man so zur deductiven Methode gelangen würde, und stellt das Experiment an die Spitze der Erörterung. Dir. Januschke glaubt, es sei keine große Differenz zwischen den zwei genannten Ansichten; es werde sich jeweilig um den concreten Fall handeln. Darin stimme jedoch die ganze Versammlung überein, dass die inductive Grundlage nicht verlassen werden dürfe. Ob das Experiment den Ausgangs- oder Endpunkt der Beschreibung einer Erscheinung bilden solle, dafür werde der historische Vorgang der beste Wegweiser sein. In ähnlichem Sinne spricht auch Prof. Dr. J. Jacob (Wien).

2. **Über physikalische Lehrmittel.** (Referent: Prof. Hans Arbes, Mies.)

Der Referent führt eine größere Zahl von Apparaten an, die im Normalverzeichnisse vom Jahre 1874, Ministerialverordnung Z. 12237 ex 1873, angegeben, jedoch theils veraltet, theils für die Mittelschule nicht recht brauchbar sind, während er neuere und nothwendige Apparate in demselben vermisst. Ein anderer den physikalischen Unterricht behindernder Umstand ist das in manchen Kronländern verlangte vollständige Aufbrauchen der Jahresdotation im Laufe des Solarjahres. Dadurch werde

es namentlich an Anstalten mit kleinerer Schülerzahl unmöglich, etwas kostspieligere, für den Unterricht jedoch unbedingt nothwendige Apparate anzuschaffen. Es komme vor, dass von den Firmen nicht genug sorgfältig ausgeführte Apparate geliefert werden. Obwohl die Apparate zur Behebung der Mängel zurückgeschickt werden, kommen sie mit ihnen behaftet wieder zurück. Der Vortragende schlägt daher folgende Thesen vor:

„1. Die hohen Ministerialerlässe vom 4. Januar 1874, Z. 12237 ex 1873, und vom 14. Juni 1878, Z. 9290, bedürfen einer Reform.

„2. Es ist wünschenswert, dass die physikalischen Lehrmittel für Mittelschulen erst von einer Commission approbiert werden, bevor sie ins Eigenthum einer bestimmten Anstalt übergehen."

In der an diesen Vortrag sich anschließenden Debatte wurde Folgendes bemerkt: Beiden Thesen ist in der Praxis Rechnung getragen. Alle Physiker sind der Ansicht, dass das Normalverzeichnis schon längst gewesen ist. Es ist nicht wünschenswert, ein neues Normalverzeichnis zu verfassen, weil die Erfahrung lehre, dass die von verschiedener Seite aufgestellten Verzeichnisse in kurzer Zeit veraltet waren. Nicht eine Reform des Ministerialerlasses vom 4. Januar 1874, sondern seine Aufhebung sei erwünscht. Die Schaffung der Commission zur Überprüfung von Apparaten wird nicht gebilligt. Es wird darauf hingewiesen, dass der Wiener Verein zur Förderung des physikalischen und chemischen Unterrichtes zwei Wiener Firmen bezüglich der Apparate instruiere. Die Versammlung beschließt folgende These: „Es ist wünschenswert, dass die Ministerial-Verordnung vom 4. Januar 1874, Z. 12237 ex 1873, aufgehoben werde. Den Custoden der physikalischen Cabinette ist bei der Anschaffung von Apparaten in der Verwendung sowie Verrechnung der Dotation ein größerer Spielraum zu gewähren." (An der Debatte betheiligten sich Arbes, Glöser, Januschke, Plank, Petrik, Rosenberg.)

3. Prof. Dr. Franz Nábělek (Kremsier): **Erläuterung der vom Vortragenden herausgegebenen Sternkarte.**

Der Vortragende sprach über den astronomischen Unterricht an Mittelschulen. Derselbe erwähnte kurz die Gründe, warum der Astronomie mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, als es bisher geschah. Gerade dieser Theil der Naturwissenschaft ist außerordentlich geeignet, nicht nur den geistigen Gesichtskreis zu erweitern, sondern auch auf das Gemüth einzuwirken und es zu veredeln, also nach beiden Richtungen hin der Aufgabe der Mittelschule, zu lehren und zu erziehen, gerecht zu werden. Die Astronomie bietet viel Gelegenheit zur Anwendung der Mathematik, enthält eine Fülle von Beispielen aus der Physik, namentlich über die Bewegung der Körper, aus der Lehre von der Wärmelehre-Wärmestrahlung, vom Lichte, aus der Chemie (Spectralanalyse), ja fast aus allen Theilen der Physik. Für die Psychologie kann man Belege für den Unterschied zwischen subjectiver Auffassung und objectiver Wahrheit aus der Astronomie holen und an einem classischen Beispiele zeigen, dass wir nur soweit richtig urtheilen, als unsere Erfahrung reicht: alle Himmelskörper erscheinen uns ja auf einer Fläche, der Unterschied zwischen Denken und Vorstellen kann hier sehr klar gemacht werden u. s. w. Die Ein-

wirkung auf das Gemüth des Menschen kann man feststellen aus dem Volksliede, aus der Kunstpoesie, für welche der gestirnte Himmel eine unerschöpfliche Fülle von Motiven bietet; kein Gemüth vermag der Macht des Sternenhimmels sich zu erwehren; auch der kühlste Philosoph muss dies bekennen, wie es aus den Worten Kants hervorgeht: „Zwei Dinge sind es, die das Gemüth immer mit neuer und zunehmender Bewunderung und Ehrfurcht erfüllen, je öfter und je anhaltender sich der Geist mit ihnen beschäftigt: der gestirnte Himmel über mir und das ethische Gesetz in mir." Nichts vermag den Geist des Menschen so zu erheben wie das Bewusstsein, dass unter den irdischen Wesen nur ihm allein es vergönnt ist, so Großes und so Erhabenes zu erkennen, darüber nachzudenken; er sieht ein, dass in ihm etwas specifisch Verschiedenes ist, was man im Thiere nicht findet. Der denkende Mensch sieht aber auch ein, dass seine Denkkraft nicht hinreicht, das Unermessliche zu fassen, er vermag die Grenzen der Schöpfung sowohl in der Richtung gegen das Kleine als auch in der Richtung gegen das Große hin nicht zu erblicken. Diese Erkenntnis weist ihn in die ihm gebürenden Schranken zurück, lehrt ihn Demuth und Bescheidenheit.

Es ist beschämend für einen gebildeten Menschen, von dem, was ihn umgibt, eine falsche Vorstellung zu haben, aus der Astronomie so gut wie nichts zu kennen. Dieses erhabene Wunderwerk der Schöpfung sollte der Mensch oft betrachten, den Blick zu den hohen Sternen richten; den Augen wird auch das Herz folgen. Bei Ovid lesen wir, dass Zeus:

„*Os homini sublime dedit, caelumque tueri*
iussit et erectos ad sidera tollere vultus."

Leider müssen unsere Schüler Sachen lernen, die bloß in der Phantasie der Dichter einst existiert haben — der Schild des Achilles, Beschreibung der Unterwelt . . . . — von dem, was wesentlich ist, was sie ja sehen können, bekommen sie bis jetzt fast nichts zu hören. Erfreulicherweise wird der Astronomie in dem modificierten Lehrplane doch schon mehr Aufmerksamkeit geschenkt, und die Instruction weist ihr einen vortheilhafteren Platz an, als es bisher der Fall war.

Wie in den Naturwissenschaften überhaupt, so ist besonders in den Anfängen der Astronomie der Anschauungsunterricht der beste — also das Lehren der Astronomie unter freiem Himmel. Es gibt ungemein vieles, was wissenswert ist, was man ohne Zuhilfenahme eines Fernrohres zeigen kann: Sternbilder, Äquator, Ekliptik, die Vorrückung des Mondes, der Planeten gegen Osten zu . . . . Zu einem gedeihlichen Unterrichte gehören auch Hilfsmittel, Sternkarten, Tellurien, sehr erwünscht ist ein größeres Fernrohr.

Der Referent erklärt hierauf die von ihm herausgegebene Sternwandkarte.

Die von Dr. Franz Nábělek herausgegebene Sternkarte „Wandkarte des gestirnten Himmels" bis zum 40° südlicher Declination ist 190 × 185 *cm* groß. Auf dunkelblauem Hintergrunde sind die Sterne der ersten drei Größen, dann diejenigen der vierten Größe, welche ein Sternbild besonders charakterisieren, wie z. B. im Kleinen Bären, in der Krone . . . durch weiße, die übrigen bis zur sechsten Größe durch blassblaue Asterisken kenntlich gemacht. Die Zeichen sind entsprechend groß,

stehen von dem Hintergrunde ab und können von größeren Entfernungen aus gesehen werden. Die veränderlichen Sterne, die Doppelsterne sind bezeichnet, die bloß mit Hilfe eines Fernrohres sichtbaren Objecte wie Sternhaufen, Nebelflecke, ferner verschwundene Sterne sind in rothen Zeichen gegeben sowie auch die Coordinaten des eklipticalen Systems. Die Namen der Sterne, meist griechische Buchstaben, die Coordinaten des Äquators — Rectascension und Declination sowie die Begrenzung der Sternbilder, die Verbindungslinien der Hauptsterne der Sternbilder sind schwarz gedruckt. Die rothen Zeichen und die schwarzen Linien sind nur aus der Nähe sichtbar, die Milchstraße ist weiß auspunktiert. Die Mondbahn ist nach Monaten, Tagen, ferner nach Stunden und Minuten, aber auch nach Graden eingetheilt; es kann zu jedem Datum der Stand der Sonne in der Ekliptik angegeben werden. Die Karte ist sehr reichhaltig, aber infolge der Anwendung des Farbendruckes doch übersichtlich. Die Sternbilder sind numeriert, am Rande werden die Namen der Sternbilder sowie die Namen einzelner Sterne und Bemerkungen gelesen. Die Sternkarte enthält auch die Darstellung des Verhältnisses der Größen der Körper unseres Sonnensystems, ferner eine graphische Darstellung des Verhältnisses der Entfernungen und der Umlaufszeiten der Hauptplaneten; eine kleine Tabelle enthält die Entfernungen einiger Fixsterne von unserem Sonnensysteme und soll die Vorstellung von der Unermesslichkeit des Weltraumes vermitteln. Die Karte ist für alle Mittelschulen auf Grund des Gutachtens der k. k. Wiener Sternwarte vom hohen k. k. Unterrichtsministerium approbiert mit dem Erlasse vom 13. Mai 1899, Z. 9833. Preis 27 K. Es wurde auch eine kleine Handkarte 52×50 *cm* für die Schüler in Taschenformat, auf Leinwand gespannt, gezeigt. Auch diese Karte ist in Farben gedruckt. Preis 1.10 K.

Die Karte findet allgemeinen Beifall. Es wäre wünschenswert, dass jede Mittelschule eine Sternwandkarte besitze; die Karte ist schön ausgeführt und würde das Lehrzimmer schmücken. Es ist dies die einzige in Österreich zu Schulzwecken herausgegebene Sternkarte. Sie ist mit großer Sachkenntnis und mit großem Fleiße gearbeitet und hat dem Herausgeber nicht nur viel Arbeit, sondern auch große materielle Opfer gekostet, da ein Verleger für eine Sternkarte nicht zu finden war.[1])

Section für Körperpflege und Schulhygiene.

Der Geschäftsführer des Mittelschultages, Prof. Hoppe (Wien), eröffnete die Versammlung mit dem Hinweise auf die zunehmende Würdigung, sowohl der Stellung des Turnlehrers als auch des Turnens selbst, und wünscht, dass Beschlüsse gefasst werden, welche die Vollversammlung genehmigen und der Vollzugsausschuss fördern könne. Auf seinen Vorschlag werden Prof. K. Vogt (Salzburg) zum Vorsitzenden und Turnlehrer M. Guttmann (Wien) zum Schriftführer gewählt. Prof. Vogt übernimmt den Vorsitz, indem er betont, dass die in dieser Section zu besprechenden Fragen ihm keineswegs fremd sind. Wiederholt habe er in dieser Richtung

[1]) Auch eine drehbare Sternkarte ist von Dr. Fr. Nábělek erschienen, 50×52 *cm*, Farbendruck, Preis 2 K 80 h. Die kleineren Karten sind ebenfalls für die Mittelschulen approbiert. Die Bestellungen werden am besten beim Herausgeber selbst gemacht.

gesprochen und geschrieben, und er selbst würde sich unendlich freuen, wenn die Würdigung, von der soeben gesprochen wurde, auch thatsächlich einmal zur That würde, und ertheilt dem Referenten, Turnlehrer L. Glas (Wien), das Wort zu dem Punkte:

„Die gegenwärtige Stellung der Turnlehrer an den Mittelschulen":

„Durch das Gesetz vom 19. September 1898, betreffend die Regelung der Bezüge des Lehrpersonales an den vom Staate erhaltenen Mittelschulen, ist der Turnlehrer stiefmütterlich behandelt worden. Es wird gewiss von allen Turnlehrern mit aufrichtiger Dankbarkeit anerkannt und mit unverhohlener Freude gewürdigt, dass die Anstellungsverhältnisse durch ein Gesetz geregelt und dadurch auf eine feste und sichere Grundlage gestellt worden sind. Auch ist eine wesentliche Besserung derselben herbeigeführt worden: Die Dienstzeit ist von 40 auf 35 Jahre herabgesetzt, die Bezüge sind erhöht, und die provisorische Dienstzeit kann zur Bemessung der Quinquennalzulagen bis zu fünf Jahren angerechnet werden; dennoch harren — nicht sosehr im Interesse der Turnlehrer als vielmehr des Turnens selbst — noch manche Wünsche der Erfüllung, welche sich auf Rangsclasse und Dienstzeit beziehen.

„Die Fachturnlehrer sind auf den Aussterbeetat gesetzt, an ihre Stelle sollen die Professoren-Turnlehrer treten. Es ist aber eine große Frage, ob der Bedarf an Turnlehrern durch die Professoren allein gedeckt werden kann, weil die Anzahl der zu ertheilenden Turnstunden zu der Zahl der verfügbaren Lehrkräfte in gar keinem Verhältnisse steht und der Besuch der Turnlehrer-Bildungscurse trotz der geschaffenen Staatsstipendien von Seite der Lehramtscandidaten für Mittelschulen ein sehr geringer ist. Übernähme nun thatsächlich ein Professor 10 wöchentliche Turnstunden, so wären über 400 Professoren zur Ertheilung des obligaten Turnunterrichtes nothwendig. Bis 1896 standen aber erst 40 Professoren mit der Befähigung für Turnen in Verwendung. Kann die hohe Unterrichtsverwaltung die Fachturnlehrer nicht entbehren, so ist es gerecht und billig, für einen entsprechenden und gebildeten Nachwuchs Vorsorge zu treffen, soll nicht der Turnunterricht Schaden leiden. Dieser Nachwuchs ist aber schwer oder gar nicht zu erzielen, wenn der Turnlehrer bis an sein Lebensende in der X. Rangsclasse bleibt, er allein unter allen Staatsbediensteten von jeder Vorrückung ausgeschlossen ist.

„Nach der ‚Österreichischen Schulzeitung' befinden sich Staatsbeamte, welche nur über Volksschulbildung verfügen, in der XI. bis VI. Rangsclasse. Die Militärfachlehrer rücken in die IX. Rangsclasse vor, ein Rechnungsunterofficier wurde zum Amanuensis an einer Hochschulbibliothek ernannt, die mit einem Beamtencertificate versehenen Unterofficiere können gleichfalls in die IX. Rangsclasse vorrücken. Die Lehrer an den Fachschulen für einzelne gewerbliche Zweige können ohne akademische Bildung, ja sogar ohne Absolvierung einer vollständigen Mittelschule in die IX., VIII. und VII. Rangsclasse vorrücken. So wurden vor kurzem 42 Fachlehrer bei gleichzeitiger Verleihung des Titels ‚Professor' in die IX. Rangsclasse übersetzt. Von diesen sind 17 für Mittelschulen geprüft, während die übrigen 25 ohne akademische Bildung den gleichen Rang und Titel erreichten. Den Volksschullehrern in Galizien ist durch die Ernennung zu Bezirks-Schulinspectoren die Möglichkeit geboten, in die IX. oder

VIII. Rangsclasse eingereiht zu werden. Unter den 72 angestellten Bezirks-Schulinspectoren haben nur 12 akademische Bildung und 60, d. i. 85·71 %, gehören dem Volksschullehrerstande an. Die für Bürgerschulen, unselbständige Unterrealschulen und Landwirtschaft geprüften Lehrpersonen, werden bei 30jähriger Dienstzeit als Hauptlehrer mit dem Titel ‚Professor' in der IX. Rangsclasse an Lehrerbildungsanstalten angestellt und können in die VIII. und VII. Rangsclasse befördert werden; als Directoren können sie in die VI. Rangsclasse vorrücken. Von den 91 nicht akademisch gebildeten Hauptlehrern (28·8 %) stehen 54 in der IX., 27 in der VIII. und 10 in der VII. Rangsclasse. Die 5 nicht für Mittelschulen befähigten Directoren (8·62 %) sind in die VII. Rangsclasse eingereiht. Die angeführten Beispiele zeigen, dass auch bei Staatslehrpersonen die akademische Bildung durchaus nicht die unumgängliche Vorbedingung zur Erreichung der IX. und selbst einer höheren Rangsclasse ist.

„Die Turnlehrer allein sind von jeder Vorrückung principiell ausgeschlossen, obgleich ein großer Theil derselben eine Vorbildung aufweist, welche sie nach den für Staatsbeamte bestehenden Normen beförderungsfähig machen würde. Unter den 67 an Staatsanstalten definitiv angestellten Turnlehrern hat mindestens ein Drittel die Mittelschule mit Maturitätsprüfung und die Universität oder Technik absolviert.

„Die nächste Folge der aussichtslosen Stellung wird der Mangel an Turnlehrern sein, der sich heute schon in seinem Beginne zeigt. Um den ungestörten Fortgang des Turnunterrichtes aufrecht erhalten zu können, wird man wieder nach dem Auslande greifen müssen, wie es bei der Einführung des Turnens geschehen ist. Die minderwertige Stellung der Turnlehrer ist dem Unterrichte und der Erziehung nicht förderlich und erschwert die Erhaltung der Disciplin. Die persönliche Tüchtigkeit allein reicht im günstigsten Falle nicht aus, die nachtheiligen Wirkungen der Geringschätzung des Turnfaches abzuwehren. Auch dem Fachturnlehrer sollte eine äußerlich sichtbare Anerkennung durch die Beförderung in eine höhere Rangsclasse gegeben werden.

„Der Turnunterricht strengt beträchtlich mehr an als der wissenschaftliche Unterricht und ist bedeutend aufregender und verantwortungsreicher. Die Folge dieser fortwährenden geistigen und körperlichen Anstrengung sind vielfach Erkrankungen der Athmungsorgane, der Nerven u. s. w. Ein Greis taugt nicht in den Turnsaal, er ist die Zielscheibe des Spottes oder des Mitleides und schadet mehr, als er nützt. Sehr viele Turnlehrer sind erst in späten Jahren definitiv angestellt worden. Es wurden definitiv angestellt in einem Alter von 23 Jahren 3, 25 Jahren 1, 26 bis 30 Jahren 13, 31 bis 35 Jahren 12, 36 bis 40 Jahren 18, 41 bis 45 Jahren 13, 46 bis 50 Jahren 6 Turnlehrer. Von einem Turnlehrer ist das Alter nicht angegeben. Der anstrengende Beruf und die späte Anstellung rechtfertigt die Bitte um 30jährige Dienstzeit bei 20 wöchentlichen Unterrichtsstunden.

„In wohlwollender Berücksichtigung und unparteiischer Würdigung der angeführten Thatsachen möge der Mittelschultag nachstehende Resolution beschließen: ‚Das hohe k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht wolle dem hohen Abgeordnetenhause und den hohen Landtagen einen Gesetzentwurf vorlegen, durch welchen den

Turnlehrern die Vorrückung in höhere Rangsclassen und eine 30jährige Dienstzeit bei 20 wöchentlichen Unterrichtsstunden gewährt wird.'"

Um die Verhandlung zu vereinfachen, beschließt die Versammlung auf Antrag des zweiten Referenten, sogleich den zweiten Vortrag anzuhören, der manche Punkte enthält, die auch im ersten Vortrage vorkommen.

Prof. Adalbert Böhm (Weißkirchen) bespricht nun:

„Unser gegenwärtiges Mittelschulturnen"

und entwickelt die Wirkung der Leibesübungen in diätetischer, ästhetischer, vorbeugender, erziehlicher, moralischer und praktischer Richtung. Der Vortragende weist aber auf manche Einrichtungen in Deutschland zur Nachahmung hin, obgleich einiges in Österreich besser organisiert ist. Das bezieht sich im besondern auf das Classenturnen, die Stellung des Turnlehrers im Lehrkörper selbst und auf die Lehrmittel im Turnen. Prof. Böhm stellt schließlich folgende Leitsätze auf: Es wird der hohen Unterrichtsverwaltung empfohlen:

1. den obligaten Turnunterricht mit thunlichster Beschleunigung an allen Gymnasien einzuführen; [1]
2. die Heranbildung der Mittelschul-Turnlehrer in der Weise einzurichten, dass Turnen als Gegenstand einzelner Fachgruppen bei der Lehrbefähigungsprüfung aufgenommen werden kann.

Die Besprechung beider Vorträge eröffnete Hofrath Dr. J. Huemer mit der Versicherung, dass man auch im Unterrichtsministerium den Auseinandersetzungen in dieser Section das größte Interesse entgegenbringe.

Der Forderung auf obligate Einführung des Turnens an den Mittelschulen ist die Unterrichtsverwaltung bestrebt zu entsprechen, doch geht es nicht auf einmal und nicht überall, und das hat seine guten Gründe. Vor allem gehören dazu qualificierte Lehrer, geeignete Räume und ein Publicum, welches sich dafür interessiert. Und stimmen schon diese Factoren zusammen, dann hat erst noch das Finanzministerium das ausschlaggebende Wort. Die Einführung des obligaten Turnens beschränkt sich übrigens nicht nur auf die größeren Städte, wie behauptet wurde, da z. B. auch an den Gymnasien in Leoben und Pola ein verbindliches Turnen eingeführt worden ist. An beiden Anstalten aber konnten keine Turnlehrer bestellt werden, weil keine zu haben waren oder die nöthige Stundenzahl sich nicht ergab, auch wenn man Classen mit acht Schülern als selbständige Turnabtheilung zugestehen würde.

Dass der Lehrplan für Turnen nicht als vollkommen angesehen wird, geht schon aus dem Umstande hervor, dass er nicht mit den abgeänderten Instructionen abgedruckt worden ist. Es haben sich viele Stimmen für und gegen den neuen Lehrplan ausgesprochen, und er ist in mancher Beziehung, wie z. B. in der Turnsprache, noch eine offene Frage. Die Unterrichtsverwaltung wird den Wünschen der Fachmänner gewiss Rechnung tragen.

Ich begrüße es sehr, dass die Frage der Befähigungsprüfung hier aufgeworfen wurde. Die ganze Misère (Turnlehrerfrage genannt)

---

[1] Ein solcher Antrag ist schon auf dem VI. deutsch-österreichischen Mittelschultage 1897 von Herrn Dir. Dr. G. Hergel, aber in weiterer Fassung, nämlich für „alle Mittelschulen" gestellt und angenommen worden.

würde mit einem Schlage gelöst sein, wenn man das Turnfach mit einem wissenschaftlichen Fache verbände. Die Unterrichtsverwaltung hat das längst gewollt, doch der Erfolg war kein sehr großer. In dem Momente aber, da der Turnlehrer auch wissenschaftlicher Lehrer ist, sind alle Beschlüsse überflüssig; aber dahin zu kommen, ist noch ein weiter Weg. Das Turnen kann man übrigens auch nicht mit jedem Gegenstande verbinden; mit Latein nicht, weil Latein ohne Griechisch nicht denkbar ist; mit Geschichte nicht, weil Geschichte ohne Geographie nicht zusammengestellt werden kann. Es läuft also alles, so wie bisher, auf eine Erweiterung der Befähigung hinaus.

Die Lage der Turnstunden im Stundenplane ist auch nicht gleichgiltig; sie kann nicht an beliebiger Stelle angesetzt werden. Nach Kräpelins Untersuchungen über die Ermüdungserscheinungen war die stärkste Ermüdung nach Mathematik und Turnen zu beobachten, deshalb können diese Stunden nicht beliebig angesetzt werden. Mit der nochmaligen Versicherung, dass die Verhandlungen mit dem größten Interesse und Wohlwollen verfolgt werden, schließt der Herr Hofrath seine bedeutungsvollen Ausführungen.

Dir. Dr. G. Hergel bemerkt, dass hier gleich zwei widerstreitende Meinungen sich gebildet haben. Die eine ist für Fachturnlehrer, die andere aber für Professoren-Turnlehrer, und Dir. Hergel spricht sich entschieden für die Fachturnlehrer aus. Bei der Combination eines wissenschaftlichen Faches mit Turnen schaut nichts heraus, weil es stets ein untergeordneter Gegenstand bleibt, was ja Ausnahmen nicht ausschließt, die aber nur die Regel bestätigen. Es ist eine erwiesene Thatsache, dass das Lehrgeschick nicht von dem Fache abhängt. Die Wertschätzung des Gegenstandes geht vom Lehrer auf den Schüler über; fasst es jener als Nebensache auf, dann ist es bei diesem umsomehr der Fall. Von Deutschland sollen wir lernen und uns die dort gemachten Erfahrungen zunutze machen. Unsere Turnlehrer haben bereits so viel Selbständigkeit, dass sie es nicht nothwendig haben, die ausgetretenen Pfade nochmals zu durchmessen. Professoren übernehmen den Turnunterricht nicht gerne. In Deutschland wollen sie davon bald enthoben sein, weil er zu anstrengend ist. Deshalb sollte man aber auch den Turnunterricht höher einschätzen als einen anderen.

Bei der Messung von Ermüdungserscheinungen kommt es auch wesentlich auf den Apparat, den Maßstab an. Und da zeigte es sich, dass unter denselben Verhältnissen der eine Apparat das gerade Gegentheil des anderen zeigte. Daher ist solchen Messungen kein Wert beizulegen. Ein Übelstand tritt nur ein, wenn Zeichnen oder Schreiben auf das Turnen folgt.

Was die Classification im Turnen anbelangt, wäre es wohl wünschenswert, dass das Turnen wenigstens nach der guten Seite hin eine Bedeutung erlangen würde; ja, Dir. Hergel hätte nichts dagegen, wenn dem Turnen die Vollwertigkeit zuerkannt würde. Man verkennt sonst den Zweck des Schulturnens. Wir classificieren doch nach den Leistungen, welche der Lehrplan als Norm aufstellt, im Geiste der Instruction, und dann sind doch die Turnlehrer, wie die anderen Lehrer, Individualisten.

Weiter kommt Dir. Hergel auf seinen Standpunkt bezüglich der Turnlehrer zu sprechen, dem er in den „Turnerischen Zeitfragen"[1]) Ausdruck gegeben hat, und tritt für die von ihm empfohlene Lösung ein, nämlich dass der Turnlehrer in erster Linie berufen ist, die hygienischen Bestrebungen der Gegenwart zu fördern.

Endlich unterstützt Dir. Hergel den von Glas aufgestellten Leitsatz aufs kräftigste. Es ist gewiss für einen Turnlehrer mit Maturitätsprüfung ungemein kränkend und herabsetzend, wenn er sieht, dass Männer ohne seine Vorbildung weiter kommen als er, und erklärt sich für eine Erweiterung der gestellten Forderung dahin, dass die Turnlehrer in höhere Rangsclassen vorrücken können. Wir müssen uns endlich darüber klar werden, dass das Turnen nicht nur körperlich von Interesse ist, sondern auch in erziehlicher Richtung von besonderer Bedeutung ist, was schon eine Verordnung von 1855 hervorgehoben hat. Bei Bestimmung der Sittennote eines Schülers weist er den Lehrern für Religion und für Turnen den wichtigsten Einfluss zu.

Prof. Dr. V. Nietsch, Universitäts-Turnlehrer in Graz, meint, dass die in ruhiger und würdiger Weise vorgebrachten gediegenen Ausführungen des Referenten ganz sicher ihr Ziel erreichen werden. Auf diese Ausführungen kann nur in zustimmendem Sinne geantwortet werden. Bisher ist aber eines noch gar nicht berücksichtigt worden, und das ist die Humanität. Die Turnlehrer haben den berechtigten Anspruch auf Berücksichtigung, denn sie haben fast Übermenschliches ertragen. Nicht 25 Stunden, sondern 40 Stunden mussten sie wöchentlich unterrichten, um überhaupt auskommen zu können. Ein Durchschnittsmensch ist auch in 10 bis 15 Jahren fertig, und wie die Statistik lehrt, reiben sich viele Turnlehrer frühzeitig auf. Aus diesen Gründen ist die aufgestellte These mit Beifall zu begrüßen.

In Bezug auf die künftige Bildung der Turnlehrer hält er Böhms Antrag auf Verbindung des Turnens mit einem wissenschaftlichen Fache für den einzig richtigen Gedanken und sagt, dass man auch in Deutschland zu der Überzeugung gekommen sei, dass das die beste Lösung vorstellt, und man könne da von Deutschland viel lernen. Schließlich bringt Prof. Dr. Nietsch in Anregung, dass alle gesunden Lehramtscandidaten zum Besuche des Turnlehrer-Bildungscurses verpflichtet werden sollen, und die Befähigtesten von diesen mögen sich der Turnlehrerprüfung unterziehen.

Turnlehrer M. Guttmann (Wien) empfiehlt eine Beschränkung der Discussion auf die „Stellung der Turnlehrer" und vielleicht noch auf die „Bedeutung der Turnnote", weil sonst die der Section zu Verfügung stehende Zeit nicht ausreichen würde. Mit Rücksicht darauf stellt er auch den Antrag, von einer weiteren Erörterung der „Turnlehrerbildung" heute abzusehen, mit dem Wunsche, dieser Angelegenheit auf dem nächsten Mittelschultage zu begegnen. Auch meint er, dass die Herren Proff. Böhm und Dr. Nietsch über die thatsächlichen Verhältnisse in Deutschland nicht vollkommen unterrichtet sind, während er mit Dir. Dr. Hergel übereinzustimmen in der Lage ist.

---

[1]) Herausgegeben von G. Lukas, Wien 1900. Nr. 7 „Die Schularztfrage".

Nachdem der Vorsitzende erwidert hatte, dass bisher keine Überschreitung der Themen stattgefunden hat, bemerkte

Universitäts-Turnlehrer G. Lukas (Wien), dass durch den Vortrag des Prof. Böhm wohl eine Ablenkung vom Hauptthema stattgefunden hat, was aber gewiss nicht von ihm beabsichtigt war. Er ist der Ansicht, dass vorläufig nur über den Antrag Glas verhandelt werde, und dieser sei als eine „Nothstandsvorlage" zu betrachten. „Wenn wir über die künftige Organisation der Turnlehrerbildung sprechen wollten, würden wir in Tagen damit nicht fertig werden. Es ist besser, das zu besprechen, was wir jetzt brauchen. Und wir brauchen Turnlehrer in Zukunft, und wir brauchen auch die jetzt wirkenden Turnlehrer. Sie sind gegenwärtig materiell elend gestellt, und eine Besserung ihrer Lage ist anzustreben. Das kann am besten geschehen durch die Annahme des Antrages Glas nebst dem Zusatzantrage Dr. Hergel."

Dir. K. Schuh (Gmunden) ist auch der Ansicht, dass es mit den Professoren-Turnlehrern nicht geht, und erzählt folgenden Fall: Er benöthigte im Vorjahre Lehrkräfte für classische Philologie, Germanistik und Turnen, beschloss, letzteren Gegenstand unter zwei Lehrpersonen zu vertheilen, und richtete danach die Ausschreibung ein. Thatsächlich meldeten sich auch solche mit entsprechender Qualification, aber jeder dieser Herren verwahrte sich feierlichst gegen die Zahl der ihm zugedachten Turnstunden, so dass er außer diesen Herren noch einen Turnlehrer hätte anstellen müssen. Unter diesen Umständen beschloss er, einen Fachturnlehrer ausschließlich zu verwenden; und weil wegen der zu geringen Stundenzahl für Turnen eine definitive Anstellung sich nicht ergeben würde, übertrug der Director dem Turnlehrer alles auf die körperliche Ausbildung Bezughabende, wie Veranstaltung von Ausflügen, Rudern, Schwimmen, Spielen etc., wodurch noch mehr Stunden als nothwendig erreicht waren.

Dir. Dr. A. Kirschnek (Gablonz) unterstützt den Antrag Glas auf das wärmste und meint, dass auch 20 Stunden noch zuviel seien! Die Ertheilung des Turnunterrichtes stellt viel größere Anforderungen an die geistigen Kräfte, als man sich gewöhnlich vorstellt, und besonders an die Nerven, wofür er an seinem eigenen Körper Erfahrungen gemacht hat. Solange er nur wissenschaftlichen Unterricht ertheilt hatte, war er vollständig gesund; als aber noch acht Turnstunden hinzukamen, wurde er nach zwei Jahren so nervös, dass er sich einer gründlichen Cur unterziehen musste.

Auch ist er dafür, das Turnen als vollwertigen Gegenstand gelten zu lassen. Wenn das Zeichnen ein solcher ist, dann möge auch das Turnen so eingerichtet werden. Dadurch würde einerseits der Gegenstand gehoben und andererseits die Turnfreudigkeit gefördert werden.

Turnlehrer R. Keller (Bielitz) führt aus, dass der Turnlehrer einen schweren, ja sehr schweren Kampf ums Dasein durchzuführen habe; und wenn ihm die Berufsfreude nicht geraubt werden soll, dann ist es Zeit, dass er besser gestellt werde. Wie die Erfahrung lehrt, wird man es in Zukunft zum größten Theile mit Fachturnlehrern zu thun haben. Deshalb ist dem Turnlehrermangel nur durch eine ihrer würdigen Stellung mit

den entsprechenden Bezügen wirksam zu begegnen. Seine Ansicht, dass Professoren-Turnlehrer nicht zugleich auch tüchtige Fachturnlehrer sein können, begegnete allgemeinem Widerspruche.

Prof. A. Bechtel, Mitherausgeber der Zeitschrift für das Realschulwesen in Wien, stimmt der Ansicht bei, dass die Vorrückung der Turnlehrer nicht auf die IX. Rangsclasse beschränkt bleibe. Ferner macht er darauf aufmerksam, dass bei Änderung eines Gesetzes für die Realschulen nicht der Reichsrath, sondern die Landtage competent seien, und beantragt eine entsprechende Änderung der vorgeschlagenen Resolution.

Turnlehrer M. R. Salzmann (Wien) stimmt dem Antrage des Referenten aufs wärmste zu, verweist die Auseinandersetzung über die künftige Bildung der Turnlehrer vor das Forum der Fachmänner und bemerkt schließlich, dass seine bei Professoren-Turnlehrern in Deutschland gemachten Erfahrungen höchst ungünstig waren.

Referent Glas dankt in seinem Schlussworte für das so vielfach ausgedrückte Wohlwollen, das seinen Anregungen entgegengebracht worden ist, und erklärt sich mit den beantragten Abänderungen, die ja weiter gehen als sein Antrag und die Stellung der Turnlehrer wesentlich zu verbessern geeignet sind, vollkommen einverstanden. Der abgeänderte Antrag lautet demnach:

„Der Mittelschultag beschließe: Das hohe k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht wolle dem hohen Abgeordnetenhause und den hohen Landtagen Gesetzentwürfe vorlegen, durch welche den Turnlehrern das Vorrücken in höhere Rangsclassen und eine 30jährige Dienstzeit bei 20 wöchentlichen Stunden gewährt wird."

Dieser Antrag wird einstimmig angenommen.

Bezüglich der vom zweiten Referenten, Prof. Böhm, eingebrachten Anträge stimmt die Versammlung dem ersten mit der von Dir. Hergel beantragten Erweiterung „mit Rücksicht auf die in früheren Mittelschultagen gefassten Beschlüsse" zu, während bezüglich des zweiten Leitsatzes der Vertagungsantrag Guttmanns angenommen wird.

Historisch-geographische Section.

Vorsitzender: Prof. Dr. Oskar Gratzy Edler v. Wardengg (Laibach).

Prof. Rudolf Böck (Troppau) hält seinen Vortrag:

„Meisterwerke der bildenden Kunst als Behelfe im sprachlichen, geschichtlichen und zeichnerischen Unterrichte an unseren Gymnasien und Realschulen". (Verbunden mit einer Ausstellung der bisher erschienenen Wandbilder von Seemann in Leipzig.)

Der Vortragende hatte von den bisher officiell erschienenen 110 Tafeln und dreizehn für das belgische Unterrichtsministerium bestimmten Probedrucken niederländischer Kunst seit dem XIV. Jahrhunderte sämmtliche auf die Antike bezüglichen Blätter und eine große Auswahl von Tafeln mit Beispielen mittelalterlicher und neuzeitlicher Kunst an den Wänden des Lehrsaales ausgestellt, im ganzen über 70 Bilder. Der Rest war zur Ansicht aufgelegt, ebenso wie der von Dr. Warneke verfasste Text, der vielfach Interesse erweckte. — Einleitend besprach der Vortragende zunächst kurz die große Bruckmann'sche Publication und die

„Bilder zur Mythologie und Geschichte der Griechen und Römer" unseres heimischen Autors Prof. Hoppe. Beide Werke pflegen mit Absicht nur die Antike. Während das erstere Werk bis auf sehr wenige billige Tafeln infolge des Kostenpunktes unseren Schulen unzugänglich ist und nur die ebenfalls während des Vortrages zum Vergleiche mit den Wandtafeln aufliegende bekannte billige Handausgabe der „Denkmäler griechischer und römischer Sculptur" von Furtwängler und Urlichs Anspruch und auch Aussicht auf weiteste Verbreitung — selbst in Schülerkreisen — gesichert hat, ist das Werk Hoppes nicht allein für Gymnasien ein unentbehrlicher und leicht zu beschaffender Anschauungsbehelf. Die dritte große derartige Publication des letzten Jahrzehntes, die allgemeine Verwendung finden kann und wird, sind Seemanns Wandbilder. Sie umfassen nicht nur die antike Kunst, sondern auch die folgenden Epochen und alle Gebiete der bildenden Kunst. — Der Vortragende machte auf die Exactheit und Schärfe der großen, weithin deutlich sichtbaren Lichtdrucke dieser Publication aufmerksam, Eigenschaften, die es gestatten, selbst stilkritische Untersuchungen an ihnen vorzunehmen, umsomehr, da sie zumeist Aufnahmen nach den Originalwerken sind. Dafür boten nicht nur die die Antike behandelnden Bilder nach Architekturen und Plastiken, sondern auch die Gemäldereproductionen nach Dürer, Holbein, Tizian, Rubens, van Dyck, Feuerbach u. a., darunter mehrere Bilder aus den kaiserlichen Sammlungen in Wien, beweiskräftige Belege. Die Größe der Blätter beträgt 60 zu 78 *cm*. — Hierauf besprach der Vortragende die Art der lieferungsweisen Beschaffung des Werkes, und wie er selbst es an zwei Schulen, einem Gymnasium und einer Realschule, dem Lehrkörper vorgelegt habe und die Anschaffung in beiden Fällen einstimmig beschlossen wurde. Die Verwertung im Unterrichte ist eine vielfältige. Im Zeichnen z. B. dienen die Tafeln häufig zu Erläuterungen von zu zeichnenden Modellen oder zu technischen Erklärungen. Historiker benützen sie bei Besprechung wichtiger Örtlichkeiten und bei culturgeschichtlichen Excursen über jede Epoche, für den classischen Philologen eignen sie sich als willkommene Ergänzung seines archäologischen Cabinettes, oder sie geben ihm, wenn er ein solches noch nicht besitzt, den Fundus für die Gründung eines solchen, wie es Prof. Dr. Kubik in Mährisch-Trübau vor fünf Jahren ins Leben rief. Gerade für die kleinen entlegenen Landstädte oder für Provinzialhauptstädte, die oft sosehr aller künstlerischen Anregung entbehren, ist dies Werk von unschätzbarem, allgemein bildendem Werte. Die dankbare Begeisterung der Schüler kennt aber auch keine Grenzen bei Betrachtung dieser Reproductionen der Hauptwerke alter und neuer Kunst. Der Vortragende betonte, dass mindestens vier Fünftel der Seemann'schen Wandbilder verdienen, als vollkommen tadellose Abbildungen der Originalwerke angesehen zu werden, und nicht oft genug unseren Schülern vor Augen geführt werden können. Die Schönheit dieser Bilder spricht für sich selbst und zieht immer wieder aufs neue an. Beleg dafür die immer neuen Ansammlungen von Schülern vor den ausgestellten Bildern. Die Troppauer Realschule besitzt durch die Munificenz des Herrn Dir. Bartelmus zwei zum leichten Auswechseln der Seemann-Bilder bestimmte Rahmen, die im Treppenhause als Gegenstücke an den Wänden prangen. Mittwochs und samstags werden

in diese Rahmen neue Bilder gelegt. Die Schule besitzt gegenwärtig schon sechs Lieferungen, jede zu zehn Blättern, die seit dem Jahre 1896 aus dem Budget des Zeichencabinettes beschafft wurden, je nach den Mitteln eine oder zwei Lieferungen im Jahre. Gegenwärtig ist in 15 Wochen dieser alljährlich wachsende Bilderschatz einmal in den Rahmen ausgestellt, und nun beginnt der Turnus von vorn. So bekommen die Schüler dieses herrliche Anschauungsmaterial mindestens zweimal im Jahre auf längere Zeit zu sehen, abgesehen davon, dass es zu Erläuterungen im Unterrichte, wie schon erwähnt, vielfach verwendet wird. — Der erwähnte Wechselrahmen muss derart construiert sein, dass das Glas mit Leinenstreifen befestigt ist und die hölzerne Rückwand wie ein Buchdeckel aufzuschlagen ist, was ebenfalls durch ein breites angekleistertes Leinenband bewerkstelligt werden kann. Diese Rückwand kann mit kleinen eisernen Häkchen, sogenannten Reibern, geschlossen werden. Ein solcher Rahmen mit gutem Spiegelglase kommt auf ungefähr 10 K zu stehen. Auch der Verlag Seemann stellt Rahmen bei. — Der Preis des Blattes beläuft sich im Buchhandel bei Abnahme einer Lieferung auf 90 Kreuzer oder 1 K 80 h, wobei zu bemerken ist, dass jede Buchhandlung, die viel für die betreffende Anstalt liefert, wie bei allen anderen Werken zehn Procent Rabatt gibt, so dass der Preis des Blattes dann gar nur auf 81 Kreuzer oder 1 K 62 h zu stehen kommt. Auch eine Auswahl von Blättern ist gestattet, doch vertheuert sich dann der Preis. Übrigens sind Prospecte mit genauen Bilderverzeichnissen und Bezugsbedingungen überall leicht erhältlich. Diese Spottbilligkeit steht in keinem Verhältnisse zur Schönheit des Gebotenen, was auch die Versammlung vollauf würdigte, die aus Philologen, Historikern und Zeichnern bestand. Methodische Winke zu geben, glaubte der Vortragende unterlassen zu sollen, da bei der Benützung der Tafeln die Individualität des Lehrers sowohl wie auch die localen Bedürfnisse bestimmend sind. Der objective historische Standpunkt wie auch der ganz subjective Lichtwarkischer Kunstbetrachtungen haben hier in gleicher Weise Berechtigung. Es komme nur auf das „Wie" an, und es sei daher dem persönlichen Geschmacke die Auswahl des einzelnen zu überlassen. Der Vortragende schloss mit einem Citate aus Karl Federns neu erschienenem Werke „Dante", mit einem Citate, das jedem für die Kunstschönheit, besonders für die Antike, Begeisterten aus dem Herzen gesprochen ist: „Die Zerstörung der Antike", damit beginnt diese Entwicklung unserer Bildung. Eine unendlich reiche Welt wird in Trümmer geschlagen. Kraft und Bedürfnis der alten Völker, diese Welt der Cultur zu erhalten, war geschwunden. Kraft und Bedürfnis der jungen einherstürmenden Halbwilden, diese glänzende Welt zu erhalten, war noch kaum erwacht. Man denke nur, was in diesen Zeiten an Cultur vernichtet wurde! Man braucht sich nur die Herrlichkeit des kaiserlichen Rom vorzustellen, der Stadt, die mehr öffentliche Kunstwerke enthielt als heute alle großen Hauptstädte zusammengenommen, in der 1000 Monumente nur von Römern, in der fast 2000 Paläste standen. . . . . Und was übrigblieb: Von den hundert Dramen des Sophokles sieben, von siebzig Tragödien des Aischylos sieben, von den zahllosen Komödien der Griechen nur die des Aristophanes zumtheil, von den Lyrikern fast nichts, von den ungezählten großen Philosophen nur die Werke von zweien ziemlich vollständig, von

der Fülle der Historiker ein halbes Dutzend, von der Malerei fast nichts, von den Gebäuden und Sculpturen die kärglichen Reste — und wenn wir denken, dass diese armseligen Trümmer, diese Spuren heute die eine Hälfte unserer Bildung ausmachen, dass diese Reste Europa im XIV. Jahrhunderte verjüngt haben, dass sie heute unzähligen Menschen Erziehung, unzähligen ihren Beruf, ihr Brot, ihre Stellung geben, dann können wir aus der lebendigen Kraft dieser Reste auf die Fülle des einstigen Reichthums schließen, dann muss uns ein Entsetzen über diese ungeheure Zerstörung ergreifen, dann verstehen wir, dass es Menschen gibt, die für das zittern, was wir heute besitzen, und die sagen: „Es geht nichts schneller als der Verfall." . . . Mit der Verbreitung der Schönheit antiker Reste, sei es im Worte, sei es im Bilde, arbeiten wir dem Verfalle entgegen: wir erbauen im Herzen der Jugend einen neuen verklärten Tempel der Schönheit auf.

Nach Beendigung des Vortrages hatte der Vortragende durch fast zwei Stunden Gelegenheit, den für das Werk sich interessierenden Herren, darunter Herrn Landes-Schulinspector Dr. Loos, mit verschiedenen Aufklärungen dienen zu können. Der mehrfach geäußerte Wunsch nach ebensolchen großen und scharfen Bildern der bedeutendsten auf österreichischem Gebiete befindlichen antiken Baureste, wie des Amphitheaters in Pola, des Augustustempels ebenda u. m. a., sowie des Diocletianpalastes und einiger Details desselben in Spalato etc., wird der überaus rührigen und entgegenkommenden Verlagsbuchhandlung Seemann durch den Vortragenden mitgetheilt werden.

Der Vorsitzende dankt unter dem Beifalle der Versammlung dem Herrn Vortragenden, worauf Prof. Maximilian Klar (Wiener-Neustadt) das Wort erhält zum

„Referat über die Durchführung der beim VI. deutsch-österreichischen Mittelschultage angeregten Plankarten und des Reliefwerkes von Österreich-Ungarn".

Der Referent erntete lebhaften Beifall, worauf ihm in einer Resolution das Mandat übertragen wurde, in der Frage der Herstellung von Schulwandkarten und Reliefs weitere Schritte zu unternehmen.

Hierauf führte Prof. Klar die Versammlung zu seiner Ausstellung japanesischer Geographielehrbücher und Schulatlanten.

Die hochinteressante Ausstellung bewies, auf welcher überraschenden Höhe das Schulwesen Japans steht.[1])

Weiter demonstrierte Prof. Klar sein Relief der Gemeinde Fleims (Südtirol; 1 : 25.000, 1·5 *m* × 1 *m*) und erläuterte seine Methode der Reliefbildnerei.

Auf die Anregung des Vortragenden wurde zur Verfassung eines Lehrbuches der Terrainlehre ein Comité gewählt, dem außer dem Prof. Klar noch acht Herren angehören.

---

[1]) Der japanische Gesandte Se. Excellenz Nakimo Nobuaki besichtigte auf eine an ihn ergangene Einladung am nächsten Tage die Ausstellung und äußerte bei dem Dankesbesuche, welchen Prof. M. Klar und Prof. Dr. O. Gratzy Edler v. Wardengg ihm abstatteten, den Wunsch, in einen Tauschverkehr geographischer Objecte mit beiden Herren zu treten, was diese gern zu übernehmen erklärten.

Dem Vortragenden wird für seine verdienstvollen Bemühungen vom Vorsitzenden unter allgemeinem Beifalle der wärmste Dank ausgesprochen.

Pädagogische Section.

Dir. L. Eysert (Wien) begrüßt namens des vorbereitenden Ausschusses die Erschienenen und schlägt die Wahl des Dir. Dr. Wendelin Toischer (Saaz) zum Vorsitzenden und des Dr. Gustav Strakosch-Grassmann (Wien) zum Schriftführer vor.

Da die Erschienenen dem Vorschlage zustimmen, so übernimmt Dir. Dr. W. Toischer den Vorsitz und ertheilt dem Referenten Prof. Dr. Karl Wotke (Wien) das Wort zur Erstattung seines Berichtes:

„Über die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte":

„Wie aus dem Ihnen, hochgeehrte Herren, vorliegenden Aufrufe unserer Gruppe erhellt, wurde diese bei der in Wien stattfindenden 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner begründet und bildet einen Zweig der mächtigen Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, die ihren Sitz in Berlin hat. Deren Begründer ist der als Herausgeber der Werke Herbarts und Kants bestbekannte Prof. Dr. Karl Kehrbach. Diesem Gelehrten gegenüber hat sich bereits im Jahre 1894 Se. Majestät Kaiser Franz Josef in den anerkennendsten Worten über das Unternehmen geäußert, und er ist unserer Gruppe stets ein gnädiger Förderer geblieben. Unser erster provisorischer Vorstand war der gegenwärtige Unterrichtsminister Se. Excellenz Dr. W. Ritter v. Hartel, der damals der Hofbibliothek vorstand. Ihn löste dann der als Schulmann hochgeschätzte Regierungsrath Dr. Alois Ritter Egger v. Möllwald ab, der in seiner Broschüre ‚Die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte (W. 1894)' unsere Absichten näher präcisierte. Leider wurde er durch zunehmende Kränklichkeit genöthigt zurückzutreten. Dessen Stelle nahm dann der damalige Director der Hofbibliothek Dr. H. Ritter v. Zeißberg ein, der uns leider im Mai des vorigen Jahres durch den Tod entrissen wurde. Jetzt steht an unserer Spitze der Landesarchivar Dr. Anton Mayer. Die Geschäfte des ersten Schriftführers versah bis zu seinem im Januar des letzten Jahres erfolgten Tode mit unermüdlichem Eifer Dir. Dr. E. Hannak. Auf diesen Posten rückte dann der zweite Schriftführer Prof. Dr. Karl Wotke vor.

„Die warme Theilnahme, die dieser Unternehmung anfänglich in Österreich entgegengebracht wurde, erkaltete leider bald, so dass jetzt die österreichische Gruppe nur ungefähr 130 Mitglieder zählt. Jedes einzelne Mitglied zahlt zwar 6 K, doch wandern davon statutenmäßig 5 nach Berlin, in Wien bleibt nur 1 K. Von diesem Beitrage und den 800 K, die uns bisher jährlich das hohe Ministerium für Cultus und Unterricht verliehen hat, müssen wir die Druckkosten des Jahresberichtes und der Beiträge, ferner die übrigen Auslagen bestreiten. Freilich kamen noch hin und wieder freiwillige Gaben hinzu. Zu diesen Spendern gehört auch unser gnädigster Kaiser. Wie sieht es nun in dieser Hinsicht in Deutschland aus? Der deutsche Reichstag hat im vergangenen Jahre 40.000 Mark und heuer wieder 30.000 Mark bewilligt. Man hofft, dass diese Post im Budget eine ständige sein werde. Trat doch der Socialdemokrat Singer als

Berichterstatter im Plenum sehr warm für die Gesellschaft ein, die gleichzeitig an dem Centrumsführer Gröber einen begeisterten Fürsprecher fand. Diese Post wurde dann einstimmig angenommen. Auch uns fehlt es nicht an warmer Unterstützung seitens der hohen Behörden. Neben dem Unterrichtsminister ist besonders Hofrath Dr. Joh. Huemer zu nennen, in dem die Gruppe einen ihrer größten Förderer verehrt. Aber wir müssen mehr Mitglieder haben, um die großen Aufgaben lösen zu können, die uns gestellt sind. Bisher konnte die Gruppe den Mitarbeitern der Beiträge gar kein Honorar zahlen. Sobald ihr dies möglich sein wird, dann werden sich gewiss auch mehr Arbeiten einstellen.

„Welches sind nun die Aufgaben, deren Lösung der Gruppe obliegt?

„In den Geschichten der Pädagogik, die im Auslande erscheinen, wird Österreichs fast gar nicht gedacht; ganz kleine Duodezstaaten nehmen einen größeren Umfang ein als die große habsburgische Monarchie. Daran ist aber nicht Übelwollen schuld, sondern das Fehlen einer zusammenfassenden Darstellung der Geschichte unseres höheren Unterrichtswesens. Selbst in Österreich bringt jedes Programm, in dem die Geschichte einer älteren Anstalt veröffentlicht wird, wieder die ganze Geschichte des Mittelschulwesens in extenso, d. h. fast alle derartigen Arbeiten sind mehr oder weniger Auszüge aus den gründlichen Untersuchungen des einstigen Directors des ersten Staatsgymnasiums in Graz Dr. Rich. Peinlich, die in den Jahren 1864 bis 1874 erschienen. Eine wichtige Förderung wird diese zusammenfassende Darstellung an der in Aussicht gestellten Quellenpublication des Dr. Frankfurter, des Biographen des Grafen Thun, finden.

„Wem wäre nicht die große und segensreiche Wirksamkeit des Piaristenordens in Österreich bekannt? Und doch hat sie bisher keinen Historiker gefunden. Die Veröffentlichung der Constitutiones dieses Ordens hat für die Monumenta der k. und k. Sectionsrath Monsignore Dr. Karl Schrauf übernommen. Eine wichtige Quelle für die Schulgeschichte bilden bekanntlich die Schulordnungen der einzelnen Länder, die zerstreut in den einzelnen Archiven ruhen. Der gegenwärtige Obmann Dr. A. Mayer hat nun die Sammlung jener Schulordnungen auf sich genommen, die sich auf Niederösterreich beziehen; sie werden in zwei Monumenta-Bänden erscheinen, von denen der eine sich mit Wien, der andere mit der Provinz befassen wird. Der Schriftführer Dr. Wotke wird in einem anderen Monumenta-Bande alle Verordnungen veröffentlichen, die seit Maria Theresia für die Gesammtmonarchie erlassen wurden. Wie nothwendig diese Publication ist, mag man daraus ersehen, dass die unter dem Namen ‚Gymnasialcodex' bekannte ‚Sammlung der Verordnungen und Vorschriften über die Verfassung und Einrichtung der Gymnasien', die seit 1808 bis zur Thun'schen Reform für alle Gymnasien allein maßgebend war, selbst in Wien in allen drei Auflagen nicht vorhanden ist. Ferner wird der k. und k. Sectionsrath Felgel die Geschichte der Erziehung der Prinzen des Hauses Habsburg in Angriff nehmen, sobald es ihm seine geschwächte Gesundheit gestatten wird, und so ein ähnliches Werk schaffen, wie es Dr. F. Schmidt über die Wittelsbacher bearbeitet hat.

„Das sind nur einige Arbeiten, die auf gut Glück herausgehoben wurden. Es müssen noch Untersuchungen über die einzelnen österreichi-

schen Pädagogen, z. B. Milde etc., angestellt werden. Ferner sind Neudrucke von Werken österreichischer Pädagogen nöthig. Aber auch Detailuntersuchungen nach Art der soeben erschienenen: ‚Veröffentlichungen zur Geschichte des gelehrten Schulwesens im Albertinischen Sachsen. I. Theil. Übersicht über die geschichtliche Entwicklung der Gymnasien. Herausgegeben im Auftrage des sächsischen Gymnasiallehrervereines. Leipzig 1900‘, sind äußerst erwünscht. Besonders müssen sich solche auf das ältere Volksschulwesen erstrecken. Aber auch die Hochschulen dürfen nicht vernachlässigt werden, deren Geschichte doch nach den Bestrebungen des in Deutschland blühenden Vereines für Hochschulpädagogik jeder Student kennen soll. Um es kurz zu sagen, es muss mit dem Banne gebrochen werden, der bisher auf der älteren Geschichte unseres Schulwesens gelastet hat. Es ist dies eine nicht beabsichtigte Folge der großen Reformen der Minister Thun und Hasner, dass man sich fast ausschließlich nur für deren Geschichte interessierte. Und doch haben die Österreicher gar keinen Grund, sich ihres älteren Schulwesens zu schämen. Es sei nur auf Dir. Toischers treffliche Untersuchung ‚Die ältesten Schulen Österreichs‘ (Prag 1899) verwiesen. Wie jung sind doch z. B. die so berühmten Fürstenschulen Deutschlands, wenn man sie mit unseren uralten Stiftsschulen zu Kremsmünster, Melk etc. vergleicht!

„Doch soll die Gruppe diesen großen und berechtigten Anforderungen genügen, so braucht sie sehr viel Geld, das sie nur durch zahlreiche Mitglieder bekommen kann. Der große Wert der Schulgeschichte für Lehrer ist wohl allgemein anerkannt. (Vgl. Rethwisch, Jahresberichte 1899 I, S. 15.) Es soll deshalb Ehrenpflicht einer jeden Mittelschule sein, der österreichischen Gruppe als Mitglied anzugehören.“

Nachdem Prof. Wotke seine von lebhaftem Beifalle begleiteten Ausführungen geschlossen hatte, spricht der Vorsitzende, Dir. Toischer dem Herrn Referenten den Dank für seinen äußerst anregenden und lebendigen Bericht aus und bemerkt hiezu: „Die Geschichte der österreichischen Schulen und des österreichischen Schulwesens wurde bisher vielfach vernachlässigt. Umsomehr ist es anzuerkennen, wenn ein kleiner Kreis von Lehrern und von Forschern in der neuesten Zeit sich dieses Gebietes angenommen hat. Die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte hat sich manche bedeutende Verdienste auf diesem Gebiete erworben; sehr wünschenswert wäre jedoch eine zusammenfassende, handliche Geschichte des österreichischen Schulwesens. Ich möchte nicht abwarten, bis eine Reihe von vorläufig unübersehbaren Vorarbeiten abgeschlossen ist, wie der Herr Referent gemeint hat.“

Prof. Dr. K. Wotke ergreift das Wort zu einer Erwiderung: „Unter einer Gesammtdarstellung habe ich ein großes, monumentales Werk verstanden. Eine kleinere Darstellung der österreichischen Schulgeschichte ist dagegen bereits in Vorbereitung, da eine solche ein dringendes Bedürfnis ist. Ich möchte keine Kritik üben, aber es macht einen unbefriedigenden Eindruck, wenn man in den Programmen zur Geschichte einzelner Gymnasien als Quelle immer dasselbe Programm von Peinlich vom Jahre 1874 citiert findet, wenn man dieses eine Programm als die alleinige Quelle der Kenntnis der legislativen Verfügungen über die österreichischen Gymnasien in der theresianischen Epoche citiert findet. Noch

eine dringende Arbeit wäre hervorzuheben, die Geschichte der großen katholischen Convicte, die eine viel ältere Geschichte aufzuweisen haben als die so viel genannten protestantischen Internate von Schulpforta und Klosterbergen. Nicht minder bedeutend ist die Geschichte des Piaristenordens, der indes in den deutschen Arbeiten zur Geschichte des Unterrichtswesens ganz kurz abgethan wird, so im Baumeister'schen Handbuche mit drei Zeilen. Man kennt ihn nur als Pfleger der Volksschule oder hält ihn für denselben, weiter weiß man von ihm nichts. Wie reich die Geschichte der geistlichen Erziehungsanstalten ist, welche Fülle von dem Außenstehenden zumeist nicht zugänglichem Materiale da vorhanden ist, beweist die von dem Domherrn Zschokke herausgegebene Geschichte der geistlichen Unterrichtsanstalten (‚Die theologischen Studien und Anstalten in Österreich, Wien 1894‘)."

Prof. Dr. Strakosch-Grassmann (Wien) ergreift das Wort, um auszuführen, dass die private Initiative nicht über die nöthigen Mittel verfüge, um so weit ausgreifende Unternehmungen, wie die österreichische Gruppe der deutschen Gesellschaft für Erziehungs- und Schulgeschichte sich gesteckt habe, ohne ausgiebige Beihilfe des Staates und der autonomen Corporationen durchzuführen, und dass eine Erhöhung der Beiträge seitens der Regierung und der autonomen Körperschaften dringend nothwendig wäre.

Prof. Dr. Wotke spricht gleichfalls den Wunsch nach einer ausgiebigeren Unterstützung seitens der autonomen Körperschaften aus und ersucht weiter die Herren Collegen aus Böhmen, die deutsche Gesellschaft für Wissenschaft, Literatur und Kunst in Prag zu einer Förderung der Zwecke der österreichischen Gruppe der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte zu bestimmen.

Der Vorsitzende, Dir. Dr. Toischer, bringt hierauf eine Resolution zur Abstimmung, die er folgendermaßen begründet:

„Die Daten des Jahrbuches für das höhere Unterrichtswesen weisen mehrfache Ungleichmäßigkeiten auf, soweit das Gründungsjahr oder die Gründungszeit der ältesten österreichischen Gymnasien in Betracht kommt.[1]) In einzelnen Fällen ist in ganz richtiger Weise bis auf die ältesten Anfänge einer Studienanstalt an dem betreffenden Orte zurückgegriffen worden, in anderen Fällen dagegen ist als Gründungszeit jene angegeben, da Nachrichten über das Vorhandensein eines förmlichen Gymnasiums vorliegen, ohne den Bestand älterer Lateinschulen an diesem Orte zu berücksichtigen. Die Frage ist aber nicht so zu stellen: ‚Seit wann besteht das Gymnasium an dem betreffenden Orte?‘, sondern ‚bis in welche Zeit lässt sich die Geschichte des Gymnasiums als einer Lateinschule zurückverfolgen?‘ Nach dem ‚Jahrbuche‘ wären die ältesten Gymnasien Österreichs die folgenden: Melk, gegründet im X. Jahrhunderte, Braunau, gegründet im XIV. Jahrhunderte, Kremsmünster im XVI. Jahrhunderte, Capodistria im XII. Jahrhunderte, Iglau seit dem XVI. Jahrhunderte, Krems seit dem XVII. Jahrhunderte. Thatsächlich aber sind die Gründungsdaten von fünf dieser sechs Anstalten die folgenden: Kremsmünster, gegründet im VIII. Jahr-

[1]) Vgl. das Programm des Gymnasiums Prag-Neustadt für das Jahr 1898/99: „Die ältesten Schulen Österreichs" von Dr. Wendelin Toischer.

hunderte, Braunau und Melk zu Ende des X. Jahrhundertes, Iglau im XIII. Jahrhunderte, Krems nachweisbar seit dem XIV. Jahrhunderte."

Dir. Dr. Toischer schlägt folgende Resolution vor:

„Die hohe Regierung wird ersucht, bei den künftig erscheinenden Bänden des Jahrbuches für das höhere Unterrichtswesen dahin zu wirken, dass die historischen Angaben desselben erweitert und berichtigt werden. Es ist nach Möglichkeit die Geschichte der einzelnen Anstalten bis zur ältesten feststellbaren Nachricht über den Bestand einer Studienanstalt an dem betreffenden Orte zurückzuverfolgen."

Die Resolution wird einstimmig angenommen, worauf der Vorsitzende die Sitzung schließt.

Zweite Vollversammlung.

(Beginn 10 Uhr 30 Minuten vormittags.)

Vorsitzender: „Ich eröffne die zweite Vollversammlung.

„Zunächst habe ich die Mittheilung zu machen, dass es Herrn Dir. Dechant leider nicht möglich ist, das Präsidium zu übernehmen. Da wir aber doch die Stelle nicht leer lassen können, so bitte ich Sie, unserem Vorschlage zuzustimmen und den Herrn Director der Oberrealschule in Böhmisch-Leipa Rudolf Walda zum ersten Vicepräsidenten zu erwählen. (Zustimmung.)

„Weiter habe ich mitzutheilen, dass Herr Müller von der Firma Lechner sich bereit erklärt hat, jenen Theilnehmern des Mittelschultages, die sich dafür interessieren, heute um 4 Uhr nachmittags im Souterrain des Palais Equitable, Stock-im-Eisen-Platz, sowohl die Handhabung des Skioptikons als auch einige Diapositive zu zeigen.

„Unserem gestrigen Beschlusse gemäß ertheile ich nun Herrn Prof. Dr. A. Polaschek das Wort zu seinem Vortrage:

„Der Lehrermangel an Mittelschulen."

Der Vortragende legte seinen Ausführungen den in der „Bukowiner Mittelschule" gehaltenen Vortrag „Zur Frage des Lehrermangels an Mittelschulen" (XIII, 376 ff.) zugrunde, auf den hiemit verwiesen wird. Die Zusätze seien im Folgenden angeführt. In der Einleitung bemerkte der Vortragende Folgendes:

„Heute sind es die dritten Ostern, meine Herren, dass ich vor Sie gerade an dieser Stelle mit einer wichtigen Frage hintrat, mit der Frage nach der ‚Reform der Prüfungen für das Lehramt an Mittelschulen', die damals bereits in der Luft hieng, und die ich im Interesse unseres Standes und namentlich im Hinblicke auf den herrschenden Lehrermangel besprach. Ich habe damals, wie sich gewiss einige von den anwesenden Herren erinnern werden, nichts mehr und nichts weniger verlangt, als dass die Collegen meinen Vorschlägen zustimmen, die in ihren endlichen Consequenzen dahin giengen, es rund herauszusagen, dass wir selbst bei der Heranbildung unseres Nachwuchses ein gewichtiges Wort mitsprechen wollen.

„Ich bin, was ich nicht erwartet hatte, mit meinen Anträgen nicht durchgedrungen. Ich habe es deswegen nicht erwartet, weil ich nicht annehmen konnte und wollte, dass wir selbst uns beim Aufbaue unseres eigenen Hauses ausschließen werden.

„Ich erinnere deswegen an diese für mich nicht angenehme Episode aus dem letzten Mittelschultage, weil ich wieder mit einer wichtigen Frage — so glaube wenigstens ich — vor Sie hintrete und mir Ihre Zustimmung im vorhinein zu meinen Ausführungen erbitte.

„Ich glaube, auch diesmal mit meinen Vorschlägen noch nicht zu spät gekommen zu sein, mit Vorschlägen, die den Zweck haben, unseren Stand zu heben, ihn, wie er es verdient, begehrenswert auch für diejenigen jungen Männer zu machen, die ihn voll und ganz ausfüllen können und wollen, weil sie ihm aus innerem Antriebe die nöthige Liebe und Begeisterung entgegenbringen, nicht weil sie als Philosophen sich leichter an der Hochschule mit Stunden fortbringen, oder weil man ihnen Geldunterstützungen oder Stipendien gewährte.

„Und hiemit bin ich schon mitten drin in meiner Aufgabe. Der Lehrermangel lässt sich leider nicht mehr verhüllen. Die Zählwissenschaft spricht da ganz laut und vernehmlich. Meixner zählte in seinem Vortrage ‚Die Ursachen des Lehrermangels (an Mittelschulen) und seine Folgen‘ (Ö. Ms. Bd. IX, S. 300) für das Schuljahr 1894/95 rund 330 ungeprüfte Supplenten. Ich zähle nach dem letzten Dassenbacher rund 500 Ungeprüfte, wovon allerdings auf Galizien etwa 180, auf Böhmen rund 100, auf Wien allein aber ungefähr 50 entfallen. Das bedeutet bei einem ungefähren Stande von 5000 ‚Lehrindividuen‘, dass jeder elfte, vielleicht auch der zwölfte oder dreizehnte von uns ungeprüft ist, weil gewiss so manche der Ungeprüften bei den letzten Prüfungsterminen die *venia docendi* erworben haben werden.

„Dieses Capitel erfährt aber eine noch düsterere Färbung dadurch, dass bereits Männer mit dem Unterrichte betraut werden müssen, die dem Schulfache gar nicht angehören, die also philosophische Studien gar nicht getrieben haben.

„Hier leidet die Didaktik, die Methodik, die Pädagogik, oder lassen wir diese gelehrten Ausdrücke, es leidet auf diese Weise die ganze Schuleinrichtung, die Schüler, vor allem aber unser Stand. Trägt es doch gewiss nicht zu seiner Hebung bei, wenn man durch die Praxis überzeugt wird, dass ein beliebiger Mann, sofern er etwa nur akademische Studien aufzuweisen vermag, die Eignung besitze, den Lehrer zu ersetzen.

„Die Prüfungsfrage wurde eben erst geregelt. Da lässt sich also vorläufig nichts machen, weil begreiflicherweise erst der Effect abgewartet werden muss, ebensowenig als ich glaube, dass wir schon jetzt die Gehaltsausgleichung mit den Gewerbeschullehrern bekommen könnten.

„Man muss also auf andere Mittel und Wege sinnen, unseren Stand für den jungen Studenten begehrenswerter zu machen, als er es bisher ist.

„Man kann da an die Stipendien denken. Sie waren und sind immer ein Lockmittel für ein bestimmtes Studium.

„Allein wo es sich um die Wahl eines Lebensstudiums handelt, da soll doch nicht nur das Stipendium maßgebend sein.

„Der Stand soll durch sich selbst wirken, er soll denen, die ihn wählen, die Gewähr bieten, dass er ihnen wenigstens annähernd jene materielle und sociale Stellung biete wie die verwandten Stände mit gleicher oder ähnlicher Vorbildung.

„Diesem Thatbestande gegenüber wäre nun so manches zu erstreben,

was eine sichtliche Verbesserung unserer Standesverhältnisse im Gefolge hätte, was ganz besonders aber geeignet wäre, einen entsprechenden Nachwuchs zu sichern.

„Zunächst müsste die Supplentenfrage, die nach meiner Meinung noch immer ungelöst ist, eine weitere Klärung, will sagen Besserung, erfahren, zumal nach der Richtung, dass auch in Zeiten der Überfüllung unseres Berufes der einzelne nicht übermäßig Schaden leide. Es ist recht schwierig für uns, hier eine Äußerung abzugeben, weil ja im Supplentenvereine der berufene Wahrer der Interessen der Supplentenschaft vorhanden ist und ich nicht diesen unseren Collegen irgendwie vorgreifen möchte. Nichtsdestoweniger lassen sich einige allgemeine Gesichtspunkte gewinnen.

„So bin ich trotz der hie und da erhobenen Stimmen auf Einreihung der Supplenten in eine bestimmte Rangsclasse auch heute nicht dazu zu haben in ihrem Interesse und im Interesse des ganzen Standes. Das Ding hat gewisse Nachtheile, so in der jüngsten Zeit die peinliche Überraschung, dass diese unsere Collegen nicht mit der Jubiläumsmedaille bedacht wurden, weil sie eben keinem Beamtenstatus angehören. Allein dafür kommen sie bei der Ernennung sofort in die IX. Rangsclasse, die ihnen gewiss lange verschlossen bliebe, wenn sie bereits als Supplenten eine Rangsclasse besäßen. Man darf nicht sagen, diese Gefahr sei nicht groß, weil systemisierte Lehrstellen der IX. Rangsclasse vorhanden sind, die besetzt werden müssen. Die Praxis belehrt einen sofort eines anderen.

„Was aber so viele von uns als ein bitteres Unrecht fühlen werden, ist der Umstand, dass für sie die Jahre, in denen sie ohne eigene Schuld nur Theilsupplenturen bekamen, so gut wie verloren sind.

„Und wie es oft mit solchen Theilsupplenturen in Wirklichkeit aussieht, vielmehr ausgesehen hat und möglicherweise wieder aussehen wird, dafür kann ich Ihnen ein Beispiel aus meiner eigenen Praxis anführen. Ich war Theilsupplent für einen kränklichen Professor. Man gab mir 10 Wochenstunden, zugleich aber wurde die Stundeneintheilung so gemacht, dass ich jederzeit auch die 12 Stunden für den voraussichtlich öfter erkrankenden Professor halten konnte. Und der Arme wurde recht oft krank, jedenfalls war ich in seinen Classen weit öfter als er selbst. Das Jahr aber ist verloren.

„Hier sollte eine Remedur platzgreifen, umsomehr, als solche Theilsupplenten zu vielen anderweitigen Arbeiten verwendet werden können und auch verwendet werden, die ihnen dann, wie es rechtens wäre, auch angerechnet werden sollten.

„Damit sind wir auch bei der Anrechnung der Supplentenjahre für die Quinquennien angelangt.

„Wir oder wenigstens ich bin gewiss voll des Dankes für die hohe Unterrichtsverwaltung, dass auch in dieser Beziehung eine gesetzliche Grundlage geschaffen wurde. Sie ist von außerordentlicher Wichtigkeit für unseren Stand.

„Die Einrechnung der Dienstjahre ist auch in großherzigster Weise innerhalb des gesetzlichen Rahmens erfolgt.

„Allein ich denke an Supplenten, die zehn Jahre und darüber suppliert haben. Da erfordert es wohl die reine Menschlichkeit, hier eine Erweiterung der Bestimmungen des Gesetzes vom 19. September 1898 in der Art

anzustreben, dass solchen bedauernswerten Collegen, wenn schon nicht alle — das kann ich im Hinblicke auf unsere 30jährige Dienstzeit nicht verlangen — aber doch zwei Drittel oder drei Viertel der Dienstjahre angerechnet werden.

„Auch die Behandlung in Krankheitsfällen würde eine weitere Ausgestaltung wenigstens nach der Richtung erfordern, dass diesen Ärmsten der Armen das Recht auf Beurlaubung von, sagen wir, einem Jahre zustünde.

„Sie sehen, meine Herren, hier ließe sich viel für unseren Stand wirken, und Sie sehen auch, wie viel es da noch zu thun gibt.

„Um aber auch einen praktischen Vorschlag zu machen, der sowohl in Zeiten der Noth als auch insbesondere in Zeiten der Überfüllung von großer Wirksamkeit wäre, glaube ich, dass eine Centralstelle für Supplentennachfrage zu errichten wäre.

„Die Meldemöglichkeit bei den einzelnen Landesstellen hat manche Nachtheile, die verschwinden würden, falls wir eine einzige solche Meldestelle im Ministerium hätten, wie das die Linzer bereits vorgeschlagen haben.

„Es ist ganz unglaublich, wohin sich heute ein supplentenbedürftiger Director wendet, nur um eine Lehrkraft — ob geprüft oder ungeprüft — zu bekommen. Sogar ich habe einmal von einem Director in meiner Eigenschaft als Obmann der ‚Bukowiner Mittelschule' eine solche Supplentenbeschaffungsanfrage erhalten.

„Die gegebene Anregung wäre nicht schwer durchzuführen. Die wissenschaftlichen Prüfungscommissionen müssten eben sofort nach dem Prüfungstermine die Namen und die Gruppenzugehörigkeit der Approbierten ans Ministerium einsenden, die in Zeiten der Noth gewiss in kürzester Zeit Anstellung fänden. Es wäre ihnen geholfen und den Mittelschuldirectoren auch. Die brauchten sich dann eben nur nach Wien zu wenden, woher sie dann sofort die entsprechende Antwort erhielten. Aber auch in Zeiten des Überflusses wäre eine solche Centralstelle sehr gut. Wenn da die ‚Wiener Zeitung' ab und zu Vermerke brächte von der Art z. B.: Zahl der geprüften Mathematiker und Physiker 40; Zahl der anfangs des Schuljahres so und so voraussichtlich zu besetzenden Stellen 5, so würde das gewiss regulierend auf das philosophische Studium wirken. Soviel über diese Frage."

Bezüglich der Titelverleihungen an Lehrpersonen und des Avancements äußerte sich der Vortragende folgendermaßen:

„Namentlich der Titel ‚Schulrath' sollte nicht zur Seltenheit bei Professoren werden, zumal solchen, die bereits die VII. Rangsclasse haben. Ich hege nicht den Wunsch, dass er zugleich mit der Beförderung in die VII. Rangsclasse verliehen werde, was übrigens seine Analogie z. B. bei den Gerichtsbeamten hätte. Allein dieser Titel sollte dann als Auszeichnung auch an solche Lehrer verliehen werden, die nicht schon ausgedient haben oder nahe dem Ausdienen sind, wenn man es nicht vorzieht, ausgezeichnete Lehrer auch in die VI. Rangsclasse zu befördern, wie das bekanntlich in Deutschland thatsächlich geschieht.

„Es wäre nun gewiss undankbar, wollte ich nicht an dieser Stelle erwähnen, was gerade in letztbesprochener Hinsicht seitens der hohen

Unterrichtsverwaltung in den letzten zwei Jahren geleistet wurde. Es kamen Ordensauszeichnungen und Titelverleihungen in großer Zahl. Über 800 Professoren wurden in die VIII., 230 in die VII. und 57 Directoren in die VI. Rangsclasse befördert. Das sind große Zahlen. Die zeigen ganz offenkundig, wie sehr unsere oberste Behörde sich bestrebt, das dem Stande seit so vielen Decennien zugefügte Unrecht wenigstens theilweise gutzumachen. Und es steht zu erwarten, dass man in dieser Beziehung nicht kargen wird. Das beweisen gewisse Notizen, die von Zeit zu Zeit in der ‚Wiener Zeitung' erscheinen, und die wohl geradeswegs aus dem Unterrichtsministerium stammen.

„Unsere Standesverhältnisse und hiemit die Aussichten, auch bei uns vorwärts zu kommen, würden sich aber mit einem Schlage ändern, wollte man sich entschließen, gewisse Reformen einzuführen, mit denen ein ausgiebiges Avancement und die Schaffung neuer Stellen verbunden wäre. Hier liegt der Angelpunkt meiner heutigen Erörterung, worauf ich Ihr Augenmerk ganz besonders lenken möchte."

Darauf entwickelte der Vortragende die aus seinem Vortrage SS. 382 ff. bereits bekannten Vorschläge bezüglich der Autonomisierung des Schulwesens.

Bei der Zusammensetzung des Landesunterrichtsrathes (S. 386) bemerkte er hinsichtlich der Mitglieder aus dem Lehrstande, dass der Mittelschullehrstand seine Vertreter selbst zu bestellen das Recht haben müsste, wie es die Volksschullehrer bezüglich des Bezirksschulrathes haben. Auch bezüglich des Disciplinarrathes weist er auf die bisherige Rechtslosigkeit des Mittelschullehrstandes hin. Die zu schaffende Dienstpragmatik müsste auch hier dem Stande gewisse Rechte, namentlich das der Rechtsprechung durch solche Mitglieder des Disciplinarrathes geben, die aus dem Mittelschullehrstande gewählt oder bestellt wurden.

Zum Schlusse führte er aus: „Man könnte mir vorhalten, die in deinem Vortrage entwickelten Gedanken mögen zwar an sich ihre Berechtigung haben, aber weiter auf sie einzugehen, ist nicht nöthig. Man sehe nur. Im Jahre 1897 betrug die Frequenz der philosophischen Facultäten 1408 ordentliche, 793 außerordentliche, im Jahre 1898 1564 ordentliche, 980 außerordentliche, im Jahre 1899 1852 ordentliche, 978 außerordentliche und endlich im Jahre 1900 2125 ordentliche und 1044 außerordentliche Hörer.

„Diese Ziffern sagen ganz deutlich, dass eine Frequenzsteigerung vorhanden ist, und dass daher in absehbarer Zeit der Lehrermangel behoben sein wird. Das erstere gebe ich zu, und ich wünsche es sehnlichst herbei, dass endlich der Lehrermangel behoben werde. Es liegt das ganz hervorragend im Interesse unseres ganzen Standes.

„Allein mich dazu bereden zu können, dass die hohe Unterrichtsbehörde im Hinblicke auf die genannten Ziffern die Entwicklung unseres Standes vorläufig als abgeschlossen ansehen sollte, das vermag ich nicht. Im Gegentheile, ich glaube, dass wir unserer vorgesetzten obersten Behörde, die, wie ich das schon vorher hervorgehoben habe, gerade in jüngster Zeit für uns so viel Wohlwollen an den Tag legt, durch unseren einstimmigen Beschluss den willkommensten Anlass geben werden, in allen maßgebenden Kreisen für unsere Bestrebungen werkthätig einzutreten. Auch ihr liegt

ja naturgemäß die Entwicklung unseres Standes am Herzen. Und es kann ihr nur willkommen sein, wenn sie darauf bezügliche Wünsche aus unserer Mitte vernimmt.

„In diesem Sinne lege ich Ihrer Beschlussfassung Folgendes vor:

„‚Der VII. deutsch-österreichische Mittelschultag sieht

„‚*a*) in der zeitgemäßen Reformierung und Ausgestaltung der Schulaufsichtsbehörden und der dadurch bedingten Möglichkeit besseren Avancements für die Mittelschullehrer,

„‚*b*) in der Verbesserung der Stellung der Supplenten, besonders nach der Richtung, dass die Anrechnung der Dienstjahre im allgemeinen milder gehandhabt, im besondern aber deren Einrechnung für die Quinquennalzulage auf breiterer Grundlage erfolgen möge, als es nach dem Gesetze vom 19. September 1898 möglich ist, die vorläufig sicheren Mittel, den herrschenden Lehrermangel zu beheben.'

„Dazu käme dann noch die Resolution:

„‚Es ist wünschenswert, dass eine Centralmeldestelle für Supplenten im Ministerium für Cultus und Unterricht errichtet werde.'

„Was die erste der den Herren ursprünglich vorgelegenen Thesen betrifft — vollständige Gleichstellung der Gehaltsverhältnisse der Mittelschullehrer mit denen der Gewerbeschullehrer — so habe ich mich auf meiner zweiundzwanzigstündigen Schnellzugsfahrt von Czernowitz nach Wien entschlossen, sie zurückzuziehen, und zwar aus rein taktischen Gründen. Ich will nämlich die zwei anderen Thesen nicht dadurch gefährden, dass ich die erste mit ihnen verquicke. Diese erste These verlangt schon deshalb eine ganz besondere Vorsicht, weil unsere Gewerbeschulen zu Musteranstalten für das Ausland geworden sind, also Anstalten sind, auf die unsere hohe Schulverwaltung nicht nur stolz sein kann, sondern die sie jedenfalls auch in jeder Beziehung unterstützen wird.

„Vergessen wir ferner nicht, dass die Vermehrung des Stammgehaltes, somit also auch die Verleihung der höheren Rangsclasse erst nach fünfzehn definitiven Dienstjahren erfolgt, während wir diese Rangsclasse nach zehn Jahren erreichen.

„Endlich glaube ich, in der letzten Zeit sogar eine Ernennung für eine Staatsgewerbeschule in der X. Rangsclasse gelesen zu haben.

„Das sind lauter Dinge, die mich veranlasst haben, diese These vorläufig außer Discussion zu stellen. Freilich kann ich hinzusetzen: Aufgeschoben ist nicht aufgehoben." (Lebhafter Beifall und Händeklatschen.)

Vorsitzender: „Ich danke Herrn Prof. Polaschek im Namen der Versammlung für seinen sehr gehaltvollen, gewiss vielfache Anregung bietenden Vortrag und bitte jene Herren, welche zu diesem Gegenstande zu sprechen wünschen, sich zu melden."

Prof. E. Sewera (Ried): „Hochgeehrte Versammlung! Wenn ich in dieser Angelegenheit mich zum Worte gemeldet habe, so geschah es deshalb, weil ich gelegentlich einer Versammlung des Mittelschulvereines für Oberösterreich in Linz über ein ähnliches Thema zu sprechen die Ehre hatte.

„Wie die von dem geehrten Herrn Vortragenden bekanntgegebene Statistik zeigt, ist ja eigentlich der Zweck, um den es sich hier handelt,

nicht sosehr die Behebung eines heute bestehenden Lehrermangels, sondern vor allem die Hebung unseres Standes und die Verhinderung eines Lehrermangels in der Zukunft. Die beiden Thesen, die da von dem geehrten Herrn Vortragenden aufgestellt wurden, der sich immer als Vorkämpfer bewährt, wenn es gilt, für die Hebung unseres Standes eine Lanze einzulegen (Beifall), sind eigentlich nicht derart, dass sie in der nächsten Zeit irgendwelchen greifbaren Erfolg bringen könnten. (Sehr richtig!)

„Wir können also nicht sagen, dass durch diese Thesen etwa der gegenwärtige Lehrermangel behoben werden könnte. Über diese Thesen selbst will ich nicht sprechen. Ich glaube, sie sind derart, dass sie auf eine einmüthige Annahme rechnen können. Wir werden uns z. B. gewiss nicht gegen die Schaffung von höheren Stellen aussprechen. Die gehörten Vorschläge sind aber von so einschneidender Natur, sie würden eine so große Umwälzung herbeiführen, dass wir nur sagen können: Der geehrte Herr Vortragende hat das große Verdienst, diese Frage in einer Weise angeregt zu haben, die wohl einmal zu irgendwelchen Erfolgen führen kann.

„Was die einzelnen Fragen anbelangt, vor allem die der Anrechnung der Dienstjahre, so kommt das leider post festum. Denn dieser Gegenstand wurde eben gesetzlich festgelegt, und das Gesetz ist noch nicht so alt, dass man jetzt schon dagegen etwas thun könnte. Ob im Verwaltungswege vielleicht irgendwelche Milderungen des Gesetzes eintreten können, weiß ich nicht. Wenn dies der Fall ist, dann müssen wir allerdings an das Wohlwollen der hohen Unterrichtsverwaltung appellieren, das sich ja, wie auch der Herr Vortragende in gebürender Weise hervorgehoben hat, sosehr bewährt hat.

„Etwas aber hat der Herr Vortragende berührt, was meines Erachtens von größerer Bedeutung und mehr actuell ist. Ich meine die Frage bezüglich der Titel, welche den Zweck haben, hervorragende Dienste gebürend zu belohnen und den Betreffenden während seiner Dienstzeit oder etwa bei seinem Übertritte in die Pension auszuzeichnen. Es wurde schon von dem Herrn Vortragenden darauf hingewiesen, dass diese Titel so selten verliehen werden, und dass es wünschenswert wäre, dass sie häufiger vorkämen. Es ist dies allerdings eine Sache, die für uns nicht von materiellem Werte ist. Es wurde ja aber schon hervorgehoben, dass es sich darum handelt, unseren Stand auf die gleiche Stufe mit den Juristen, also z. B. mit den Gerichtsbeamten, zu bringen. Als die Vorschläge für die Gehaltsregulierung ausgearbeitet werden sollten, wurde auch auf die Gerichtsbeamten aufmerksam gemacht, und zwar speciell auf jenes Gesetz, durch welches der dritte Theil der Bezirksrichter in die VII. Rangsclasse, also zu Landesgerichtsräthen vorrückte; in Wirklichkeit haben sie nicht die VII., sondern die VI. Rangsclasse dadurch erreicht, und zwar infolge der zahlreichen Pensionierungen aus Anlass der Einführung der neuen Gerichtsordnung. Ich kenne eine größere Anzahl von Herren, die alle mit dem Titel und Charakter von Oberlandesgerichtsräthen ausgezeichnet wurden. Das ist für den Stand von Wichtigkeit. Wir können sagen, dass wir die VII. Rangsclasse erreichen können. Mehr aber erreichen wir — abgesehen von den Directoren und Landes-Schulinspectoren — nicht.

„Wenn bei uns jemand in Pension geht, wird dies von denjenigen, die nicht in der allernächsten Nähe sind, eigentlich kaum bemerkt; er

verschwindet einfach aus dem Schematismus. Wenn jemand aus dem Jahrbuche verschwunden ist, so kann man sich nur denken: entweder ist er gestorben oder in Pension gegangen. Die gute Einrichtung allerdings, wonach wir von jedem Todesfalle erfahren, belehrt uns, dass der Betreffende, wenn wir auf diesem Wege nichts von ihm gehört haben, wohl in Pension gegangen ist.

„Dass wir uns mit den Gerichtsbeamten auf gleiche Stufe stellen wollen, ist, glaube ich, nicht unbescheiden. Ich will die an uns gestellten Anforderungen nicht des weiteren ausführen, sondern nur an die seinerzeit von Sr. Excellenz dem Herrn Minister für Cultus und Unterricht Freiherrn v. Gautsch gesprochenen Worte erinnern: dass uns ja das Theuerste anvertraut werde, während der Beamte mit Acten zu thun hat. Deshalb wird es jedenfalls nothwendig sein, dass wir auch in dieser Richtung, wo es sich nicht um einen materiellen Vortheil handelt, selbst etwas thun. Bedenken wir das Missverhältnis zwischen der Zahl der Directoren und Landes-Schulinspectoren einerseits und der Professoren andererseits, so ist auch das schon mit ein Grund dafür, eine Art Ersatz für den Mangel an höheren Stellen anzustreben. Es sind ja so manche unter uns, die durch die von ihnen verfassten Abhandlungen zeigen, dass sie organisatorisches Talent, dass sie die Fähigkeiten besitzen, an die Spitze einer Anstalt zu treten u. s. f.

„Was für Titel sind es denn eigentlich, die bei uns im Gebrauche stehen? Wir haben die Titel: Regierungsrath und Schulrath. Auf die Frage, was für ein Unterschied zwischen diesen beiden Titeln sei, vermag ich keine bestimmte Antwort zu geben. Man könnte vielleicht sagen, der Regierungsrathstitel sei etwas mehr, weil ihn Professoren nicht erhalten; auch das ist aber nicht ganz richtig, denn ich selbst kenne einen Fall, in welchem ein Professor an einem Gymnasium ihn erhalten hat. Wenn aber schon der Regierungsrathstitel der höhere ist, so fragt es sich, warum z. B. an gewissen Anstalten der Director den Titel Regierungsrath erhält, während der Director einer anderen Anstalt, die nicht weniger Schüler aufweist, nur den Titel Schulrath bekommt. Dann kann es auch vorkommen und ist vorgekommen, dass z. B. ein Professor durch Jahre hindurch den Titel Schulrath bereits geführt hat, während bei irgendeiner Gelegenheit der Director den Schulrathstitel bekommt. Im Lehrkörper selbst wird das natürlich keinerlei Störung hervorrufen, aber ich bitte doch auch an das Publicum zu denken. Was für eine Vorstellung macht sich das Publicum von dem Werte eines Titels, welcher derart verliehen wird? Das Publicum, welches sich für Interna interessiert, wird sich wahrscheinlich sagen: Der Titel ist nicht viel wert.

„Deshalb möchte ich, weil ich diese Frage für actueller ansehe, mir erlauben, zu den bekanntgegebenen Resolutionen noch den Zusatz vorzuschlagen: ‚c) in der Regelung der Titelfrage‘. Das heißt: Es sollen verschiedene Titel für Directoren einerseits und Professoren andererseits geschaffen und von der Verleihung derselben häufiger Gebrauch gemacht werden, besonders in Fällen, wo Mitglieder des Lehrstandes in Pension gehen." (Bravo!)

Prof. Dr. Arthur Evers (Mährisch-Schönberg): „Hochansehnliche Versammlung! Ich glaube, den VII. deutsch-österreichischen Mittelschul-

tag hat vor allem zu interessieren, wie dem gegenwärtigen Lehrermangel abzuhelfen ist. Dies kann aber keineswegs durch die Titelfrage geschehen. (Zustimmung.) Da muss man auf ganz andere Dinge hinweisen. Der geehrte Herr Vortragende hat nur von einer einzigen Kategorie von Mittelschullehrern gesprochen, nämlich von denjenigen, welche im Staatsdienste stehen. Es gibt aber vier Kategorien von Mittelschullehrern: staatliche, vom Lande angestellte, im Dienste einer Commune stehende und an Privatmittelschulen wirkende. Hier wäre vielleicht der Hebel anzusetzen.

„Mit einer geradezu unheimlichen Geschwindigkeit wachsen die Mittelschulen in einzelnen Kronländern in die Höhe, ohne dass die sie erhaltenden Gemeinden sich darüber im klaren wären, woher sie die Lehrkräfte bekommen werden. Heutzutage ist es in Mähren z. B. für jede Gemeinde geradezu eine Pflicht der Ehre oder der Eitelkeit, eine Mittelschule zu besitzen. So gibt es z. B. in dem Bezirke, in welchem ich zuhause bin, eine Mittelschule in Mährisch-Schönberg, eine in Olmütz, eine in Neustadt, eine in Hohenstadt, und nun soll auch noch das kleine, kaum zwei Wegstunden entfernte Müglitz eine Mittelschule erhalten. Wenn das so weitergeht, wird es bald mehr Mittelschulen als Lehrer geben. Es kommt da zu den lächerlichsten Ausschreibungen: von einer Gemeinde wird z. B. auch ein Deputat Holz versprochen u. dgl. Es wäre also dahin zu wirken, dass dem Übermaße an Mittelschulgründungen endlich ein Ziel gesetzt werde, damit die vorhandenen Lehrkräfte ihr Brot finden. (Widerspruch.)

„Eine weitere Ursache des Lehrermangels ist darin zu suchen, dass die ungeprüften Supplenten wohl noch in ziemlicher Anzahl vorhanden sind; viele von diesen ungeprüften Supplenten müssen zugrunde gehen, weil sie thatsächlich nicht die Zeit finden, ihre Studien zu vollenden. Mir sind mehrere solche Beispiele bekannt, und mir selbst war es seinerzeit geradezu nur mit übermenschlichen Anstrengungen möglich, meine Studien zu Ende zu führen. Gerade der ungeprüfte Supplent wird zu Supplierungen herangezogen, wenn ein Professor erkrankt, er überschreitet das Maximum an Stunden bis zu 20, sogar 22 und 24 Stunden. Woher soll ein solcher junger Mann, der vielleicht noch in einer Classe Ordinarius ist, Hefte zu corrigieren hat u. s. f., die Zeit nehmen, um seine Studien gleichzeitig gehörig zu betreiben? So tritt der traurige Fall ein, dass solche Leute nach zwei, drei Jahren mühevollen Dienstes ihren Beruf aufgeben und sich dem Bibliotheksdienste oder sonst einem anderen Berufe zuwenden.

„Einerseits wäre also als ein Grund des Lehrermangels die stets wachsende Zahl neuer Mittelschulen zu bezeichnen, andererseits das Elend der ungeprüften Supplenten, und es wäre dahin zu wirken, dass ungeprüfte Supplenten überhaupt nicht mehr in Dienst genommen werden. Diese beiden Thesen möchte ich der hochgeehrten Versammlung empfehlen." (Bravo!)

Hofrath Prof. Dr. Schipper: „Hochgeehrte Herren! Gestatten Sie mir, mit einigen Bemerkungen an der Discussion theilzunehmen, anknüpfend namentlich an den Vortrag des Herrn Prof. Polaschek. Ich muss gestehen, dass ich dies mit einigem Zagen thue, denn wir haben von dem Herrn Vortragenden gehört, dass in erster Linie — er hat das vielleicht mit vollem Rechte gesagt — doch nur die Mittelschulprofessoren berechtigt und berufen seien, in dieser Frage mitzusprechen. Nun, meine Herren, ich bin der Ansicht, dass die Hochschulprofessoren, insbesondere auch die

Wiener Hochschulprofessoren, sich doch ein gewisses Recht erworben haben, bei diesen Berathungen auch ihre Stimme ertönen zu lassen. (Rufe: Gewiss!)

„Sie werden sich daran erinnern, dass ich, als vor drei Jahren hier die Frage der Reform der Prüfungscommissionen verhandelt wurde, im Namen der Wiener Prüfungscommission Mittheilungen des Inhalts machen konnte, dass von Seite der Universitätsprofessoren Ihren Wünschen bereits zuvorgekommen sei. Es sind damals von uns Vorschläge gemacht worden, die zum größten Theile vom Ministerium angenommen worden sind, und ich kann mit Befriedigung constatieren, dass diese Vorschläge, die zumtheil über Ihre eigenen Wünsche hinausgiengen, schon ihre guten Früchte getragen haben. Wie Sie gehört haben, hat sich die Zahl der Studierenden der Philosophie bereits erheblich gemehrt, und es wird dies sicherlich in der nächsten Zukunft in noch höherem Maße der Fall sein. Ich kann aber ferner aus eigener Erfahrung constatieren, dass die Herren, die nach der neuen Prüfungsordnung sich zu den Prüfungen gemeldet und von den Vortheilen dieser neuen Prüfungsordnung bereits profitiert haben, in viel kürzerer Zeit mit ihren Prüfungen fertig geworden sind, als dies früher der Fall war. Dieser Umstand wird also sicherlich mit dazu beitragen, den Lehrermangel bis zu einem gewissen Grade zu beheben.

„Nun muss ich aber auf die Thatsache hinweisen, dass der Lehrermangel keineswegs in allen Fächern gleich rasch sich beheben wird. Er wird sich ziemlich schnell beheben und ist zumtheil schon behoben in den Fächern: Geographie und Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften. Keineswegs so rasch wird er sich in den sprachlichen Fächern beheben, und zwar sowohl bezüglich der altclassischen als auch der modernen Sprachen.

„Worin liegt der Grund hiefür? Als halber Laie in diesen Dingen habe ich mir die Ansicht gebildet, der Grund liege darin, dass jene Fächer, zu denen ein stärkerer Zudrang stattfindet, diejenigen sind, die nicht mit so vielen und so gewaltigen Correcturarbeiten belastet sind. (Sehr richtig!) Sonst wäre es eigentlich kaum erklärlich, denn aus dem Stande der Philologen, zumal der classischen Philologen, werden ja in der Regel noch die Directoren gewählt: das sollte also doch die jungen Leute besonders anlocken. Die anderen Fächer haben aber, wie gesagt, dennoch einen viel größeren Zudrang.

„Man muss also doch die Frage aufwerfen: Wäre es nicht möglich, gerade für diese besonders wichtigen Fächer solche Erleichterungen anzubahnen und eintreten zu lassen, die auch diese Fächer als in erster Linie begehrenswert erscheinen lassen könnten? Mir scheint dies möglich zu sein, und wenn Sie gestatten, so möchte ich hier — keineswegs um ihn zur Debatte zu stellen, sondern nur als Anregung etwa für künftige Mittelschultage — einen Plan hiefür Ihnen kurz skizzieren. Ich würde dies nicht wagen, wenn ich nicht vor ein paar Jahren bereits diesen Gedanken mit einem Manne durchgesprochen hätte, der damals eine hohe Stelle in dem Verwaltungswesen des Mittelschulunterrichtes einnahm, und dessen Billigung eben diese Vorschläge gefunden haben.

„Wenn ein Lehrer einen Haufen von 40 bis 50 Heften vor sich liegen hat und sich dies Woche um Woche wiederholt, so wird ihn dies wohl manchmal mit Bangen und Zagen erfüllen. Er wird trotzdem die ersten

sechs bis acht Hefte mit großem Interesse und genau durchsehen. Es wird ihn interessieren, wie die Burschen die Aufgabe bewältigt haben. Dann aber wird unzweifelhaft sein Interesse wesentlich ermatten und nachlassen. Wäre es nun nicht möglich, ihn von dieser schweren Aufgabe etwas zu entlasten?

„Ich denke mir die Sache so: Es wäre ganz gut möglich, Päckchen von sechs bis acht Heften an Schüler der höheren Classen zu vertheilen, nachdem zunächst der Lehrer selbst ein halbes Dutzend Hefte ganz genau durchcorrigiert und als Muster beigelegt hat. Nach wenigen Tagen würden ihm diese Päckchen wieder zugehen, und er würde sich sehr rasch durch Stichproben überzeugen können, ob die Correctur gut ausgeführt worden ist oder nicht.[1])

„Allerdings würde dies nur dann möglich sein, wenn den Arbeiten, den Haus- wie den Schulaufgaben, nur diejenige Bedeutung beigelegt würde, die sie thatsächlich haben, nämlich als Unterrichts- und Erziehungs**mittel** zu dienen, nicht aber als Unterrichts- und als Erziehungs**resultate** amtlich in Classenkatalogen festgelegt zu werden.

„Ich glaube, wenn eine derartige Erleichterung für diese Fächer eintreten könnte — es ist das ja nur ein Hinweis, der Ihrer praktischen Erwägung empfohlen wird — so würden auch diese Fächer wieder viel mehr Anziehungskraft gewinnen. Ich bin von der größten Bewunderung für die Einrichtung und Organisation unseres Mittelschulwesens erfüllt. Ich habe in den Instructionen, mit denen ich mich in neuerer Zeit erst eingehender bekannt gemacht habe, eine solche Fülle von liebevoll ausgeführten Gedanken gefunden, dass ich den Stolz vollständig begreife, mit dem Herr Hofrath Huemer auf dieses Werk hingewiesen hat. Aber, meine Herren, ein Gebäude kann noch so stattlich, noch so solid und fest sein — es ist doch die Frage, ob es ein vollständig gesundes Gebäude ist. Etwas mehr Luft und Freiheit könnte doch vielleicht nicht schaden.

„So hat es mich denn geradezu gewundert, dass man hier noch die Forderung nach Vermehrung der Inspection aufgestellt hat, wenn dies auch in erster Linie nur geschehen ist, um weitere erreichbare höhere Stellen zu schaffen. Ich sollte meinen, dass derjenige, der sich bezüglich der Qualität seiner Leistungen etwa unsicher fühlt — es werden das in der Regel nur jüngere Lehrer sein — an dem Maße der ihm zutheil werdenden Inspection zu seiner eigenen Beruhigung vollständig genug hätte.“ (Beifall.)

Hofrath Dr. J. **Huemer**: „Ich hatte zwar nicht die Absicht, mich heute in die Debatte zu mengen. Nachdem aber das interessante Thema des Lehrermangels, und zwar speciell in einzelnen Fachgruppen, berührt worden ist, sehe ich mich doch zu einigen Bemerkungen gezwungen.

„Vor allem möchte ich gegenüber dem von uns allen hochgeschätzten Herrn Hofrathe Schipper, dem gegenwärtigen Präsidenten der Prüfungs-

[1]) Diese Correcturen, die für die betreffenden Schüler der oberen Classen zugleich eine Repetition des Lehrstoffes des Untergymnasiums sein würden, könnten auch zur größeren Sicherheit unter Aufsicht des Lehrers in einem Classenzimmer gemacht werden, und zwar entweder abwechselnd von den einzelnen Schülern oder als Auszeichnung für die tüchtigeren oder auch, um dürftigen Schülern, die ja meistens auch die tüchtigeren sind, die Möglichkeit zu einem kleinen, aus den Mitteln der Anstalt ihnen zu gewährenden Erwerbe zu bieten.
J. Sch.

commission in Wien, bemerken, dass ich nicht der Ansicht bin, dass die Correcturen daran schuld sind, dass gewisse Fächer gegenwärtig etwas weniger besucht sind. Der größte Mangel an Candidaten ist gegenwärtig im Fache der Naturgeschichte. Das stimmt also mit jener Behauptung nicht überein, und es würde da nichts helfen, wenn wir auch alle Correcturen abschafften, für die auch ich nie begeistert war. (Lebhafter Beifall.) Sie sind eben ein unvermeidliches Übel; wenn wir sie aber abschaffen würden, so kämen wir zu dem Schlusse, dass die Philologen eben mehr Lehrstunden bekommen müssten. Denn die Philologen haben nur deswegen 17, beziehungsweise 14 Stunden, weil sie zu corrigieren haben, während sie sonst zu 18 bis 20 Stunden verpflichtet werden könnten.

„Da ich schon beim Worte bin, so erlauben Sie mir noch die Bemerkung: Ich beklage den gegenwärtigen Lehrermangel ungemein, ich habe ja selbst in meiner amtlichen Thätigkeit darunter zu leiden. Ich glaube aber doch, sagen zu dürfen, man soll nicht allzusehr grau in grau malen, weil ich nicht weiß, was schlimmer ist, die Noth an Supplenten oder die Noth der Supplenten. (Sehr gut!) Ich habe beides in meiner Praxis kennen gelernt. Thatsächlich sind alle Anzeichen dafür vorhanden, dass in einigen Jahren der Lehrermangel behoben sein wird. Es ist doch kein Zufall, dass an den Universitäten Österreichs beinahe so viel Philosophen eingeschrieben sind als Mediciner. Das ist bisher überhaupt noch nicht dagewesen. Daraus, wie auch aus dem Umstande, dass die Zahl der Geprüften im letzten Jahre erheblich gestiegen ist, schließe ich, dass wir uns glücklicherweise in einer aufsteigenden Linie bewegen. Ich leugne aber nicht, dass wir uns in den nächsten zwei bis drei Jahren noch werden fretten und viel Unangenehmes ertragen müssen.

„Noch ein Wort gestatten Sie mir bezüglich der Schaffung eines Concretalstatus im Ministerium. Ich schicke voraus, dass ein Wunsch des Herrn Referenten, nämlich jener bezüglich der Publicierung der vorhandenen geprüften Candidaten, bereits erfüllt ist. Seit Jahren wird diese Liste im Verordnungsblatte veröffentlicht und auch den verschiedenen Prüfungscommissionen zugeschickt, welche ersucht werden, diese Listen den Candidaten und den Studenten überhaupt durch Affichierung bekanntzugeben. Dieser Brauch könnte ja gewiss leicht erweitert werden, indem man diese Listen in die ‚Wiener Zeitung' gibt. Ein derartiges Vorgehen hat aber leider bisher nur geringen Erfolg gehabt. Die Anstellungsaussicht lässt sich nicht genau bemessen, und so bewegen wir uns leider immer in den Gegensätzen vom Überflusse und großen Mangel. Wenn die Herren vielleicht noch irgendwelche andere Mittel wüssten, wie dies reguliert werden könnte, so würde ich solche Vorschläge mit großer Freude begrüßen.

„Was die Verzeichnisse der vorhandenen Supplenten anlangt, so nützen auch sie bei dem bestehenden Lehrermangel wenig, und schließlich wird auch der Concretalstatus nicht abhelfen. Leider gibt es eben momentan so wenig geprüfte Candidaten, dass man den Anfragen und Wünschen der Directoren selten entsprechen könnte. Ich bin aber vertrauensselig und glaube, dass wir in einigen Jahren über diesen todten Punkt hinwegkommen werden. Ich möchte die Herren nur bitten, nicht selbst pessimistische Ansichten unter die Studentenschaft zu tragen. Etwas

besser ist es ja doch beim Lehrstande auch geworden, und gar so rosig, wie man sich's vorstellt, ist es auch bei den Juristen nicht.

„Es ist darauf hingewiesen worden, dass ein Drittel der Gerichtsbeamten in die VII. Rangsclasse kommt. Ich habe diesen Gegenstand genau verfolgt. Von Professoren sind im abgelaufenen Jahre 230 in die VII. Rangsclasse befördert worden, das ist mehr als ein Viertel der in der VIII. Rangsclasse befindlichen Professoren, und das war erst der Anfang. Um so viel schlechter sind wir also nicht daran als die Richter. Bei uns ist auch durch das Gesetz nicht die Grenze gezogen, dass nur ein Drittel in die VII. Rangsclasse kommen dürfe.

„Allerdings sind wir Schulmänner nicht in der Lage, auf hohe Stellen hoffen zu können. Vielleicht ist dies kein so großes Unglück, wir werden dafür auch nicht sosehr enttäuscht. Die Herren Juristen können zwar immer hoffen, dass sie auch Minister oder Sectionschefs werden, aber schließlich gelingt das doch nur einem sehr geringen Procentsatze. (Heiterkeit und Zustimmung.) Fliegen wir also lieber nicht zu hoch.

„Was die Titelfrage anlangt, so sage ich: Den schönsten Titel haben Sie als Professoren! (Lebhafter Beifall.) Wenn ich als gewesener Gymnasiallehrer und titulierter Professor einen Wunsch aussprechen darf, so wäre es der, dass man diesen Titel mehr schützen sollte.“ (Lebhafter anhaltender Beifall und Händeklatschen.)

Referent Prof. Dr. A. Polaschek: „Was den von Herrn Collegen Sewera gewünschten Zusatz wegen der Regelung der Titelfrage betrifft, so habe ich gar nichts dagegen, wenn dieser Antrag angenommen wird.

„Gegen die Anregung des Herrn Collegen Evers, dass dem Übermaße von Mittelschulgründungen ein Ziel gesetzt werden soll, bin ich aber ganz entschieden. Wir dürfen nicht gerade dort etwas unterbinden, wo es für uns von der allergrößten Wichtigkeit ist. Ich will mich nicht weiter darüber verbreiten: die Herren kennen ja alle die Wichtigkeit von Anstalten, welche die Bildung vermitteln sollen. (Zustimmung.)

„Wie wir bewirken sollen, dass ungeprüfte Supplenten überhaupt nicht vorhanden sein sollen, ist für mich vorläufig ein Räthsel. Ich habe einige Mittel hiefür angegeben, aber, wie der Herr Hofrath eben ausgeführt hat, wir werden doch noch einige Jahre warten müssen.

„Herr Hofrath Schipper hat bereits aus dem Munde des Herrn Hofrathes Huemer gehört, was bezüglich der Correcturen zu sagen ist. Dass der Herr Hofrath sich über mich gewundert hat, weil ich eine Vermehrung der Inspectionen beantragt hätte — ich bitte sehr um Entschuldigung, Herr Hofrath — darüber muss ich mich wundern. Von einer Vermehrung der Inspectionen habe ich durchaus nicht gesprochen, sondern nur von einer Vermehrung der Inspectoren: gegen eine Vermehrung der Inspectionen habe ich mich im Gegentheile feierlich verwahrt! (Heiterkeit und Beifall.)

„Was die letzte Resolution wegen Schaffung einer Centralstelle anbelangt, so habe ich Ihnen da einen Herzenswunsch der Bukowiner Directoren vorgetragen. Ich bitte Sie auch, trotz der Bemerkung des Herrn Hofrathes Huemer für diese Resolution zu stimmen. Der Herr Hofrath hat ja eigentlich auch nicht gesagt, dass diese Resolution an sich nichts wert wäre. Ich meine, sie ist sehr viel wert. Und nun will ich Sie nicht weiter aufhalten und bitte, zur Abstimmung zu schreiten.“ (Beifall.)

Hofrath Prof. Dr. J. Schipper: „Gestatten Sie mir nur noch die Bemerkung, dass ich den Vorschlag wegen Einsendung der Listen der geprüften Candidaten an das Ministerium zur weiteren Verwendung wärmstens begrüße. Es ist dies ein Gedanke, den auch ich bereits hatte, dem ich aber allerdings noch keinen praktischen Ausdruck gegeben habe. Ich bin aber überzeugt, dass diesem Wunsche auch die anderen Prüfungscommissionen gerne nachkommen werden, und dass das Bedürfnis nach einer solchen Vermittlungsstelle unzweifelhaft vorhanden ist.

„Schließlich bemerke ich zu der Erklärung des Herrn Prof. A. Polascheck bezüglich der Inspectoren und der Inspectionen, dass die Vermehrung der einen eine Vermehrung der anderen jedenfalls zur Folge haben wird." (Heiterkeit und Sehr richtig!)

Vorsitzender: „Da niemand mehr zum Worte gemeldet ist, schreiten wir zur Abstimmung. Die erste These des Herrn Referenten lautet:

„‚Der VII. deutsch-österreichische Mittelschultag sieht die vorläufig sicheren Mittel, den herrschenden Lehrermagel zu beheben:

„‚*a*) in der zeitgemäßen Reformierung und Ausgestaltung der Schulaufsichtsbehörden und der dadurch bedingten Möglichkeit besseren Avancements für die Mittelschullerer.'

„Ich bitte diejenigen Herren, welche mit dieser These einverstanden sind, die Hand zu erheben. (Geschieht.) Ich bitte um die Gegenprobe. (Nach einer Pause): Diese These ist angenommen.

„Die zweite These lautet:

„‚*b*) in der Verbesserung der Stellung der Supplenten, besonders nach der Richtung, dass die Anrechnung der Dienstjahre im allgemeinen milder gehandhabt, im besondern aber darin, dass ihre Einrechnung für die Quinquennalzulagen auf breiterer Grundlage erfolgen möge, als es nach dem Gesetze vom 19. September 1898 möglich ist.'"

Referent Prof. Dr. A. Polascheck: „Ich glaube, gegen diejenigen unserer Collegen, welche Supplenten heißen, können wir nicht dadurch vorgehen, dass wir gegen diese These wären. Es wurde wohl bemerkt, dieser Zustand sei durch das citierte Gesetz eben festgelegt. Das macht aber gar nichts. Wir dürfen ja doch die Abänderung von Gesetzen anstreben. Ich bitte Sie also sehr, auch dieser These zuzustimmen."

Vorsitzender: „Ich ersuche diejenigen Herren, welche mit der zweiten These des Herrn Referenten einverstanden sind, die Hand zu erheben. (Geschieht.) Ich bitte um die Gegenprobe. (Nach einer Pause): Diese These ist einstimmig angenommen, was gewiss sehr erfreulich ist. (Beifall.)

„Nun hätten wir noch über den Zusatzantrag des Herrn Prof. Sewera abzustimmen, wonach auch in der Regelung der Titelfrage ein Mittel zu erblicken wäre, um dem Lehrermangel abzuhelfen. Ich bitte jene Herren, welche mit diesem Zusatzantrage einverstanden sind, die Hand zu erheben. (Geschieht.) Dieser Zusatz ist nicht angenommen.

„Endlich ist noch über die vom Herrn Referenten vorgeschlagene Resolution abzustimmen:

„‚Es ist wünschenswert, dass eine Centralmeldestelle für die Supplenten im Ministerium errichtet werde.'

„Ich bitte jene Herren, welche mit dieser Resolution einverstanden sind, die Hand zu erheben. (Geschieht.) Ich bitte um die Gegenprobe. (Nach einer Pause): Die Resolution ist einstimmig angenommen.

„Damit ist dieser Gegenstand erledigt.

„Infolge der vorgerückten Zeit müssen wir den zweiten Vortrag von der heutigen Tagesordnung absetzen, und ich schlage vor, den Vortrag des Herrn Prof. Schlegl über die Einführung einer allgemeinen Versicherung der Activitätszulagen als ersten Gegenstand der morgigen Tagesordnung anzusetzen. (Zustimmung.)

„Die Sitzung ist geschlossen."

(Schluss der Versammlung 12 Uhr 20 Minuten.)

Nachmittags von 3 Uhr an wurden Sectionssitzungen abgehalten.

Section für Bibliothekswesen.

Über Vorschlag des Geschäftsführers F. Hoppe wird Prof. A. Hruschka (Wien) zum Vorsitzenden und Prof. F. A. Blank (Mährisch-Trübau) zum Schriftführer gewählt. — Der Vorsitzende ertheilt dem Dir. Dr. W. Toischer (Saaz) das Wort zu seinem Vortrage über:

„Die Bedürfnisse unserer Schülerbibliotheken und Lehrmittelsammlungen". (Vgl. SS. 127 ff. dieses Heftes.)

Für dieses mit lebhaftem Beifalle aufgenommene Referat spricht der Vorsitzende dem Dir. Dr. W. Toischer den Dank der Section aus. Nach einer formellen Debatte ergreift hierauf Dir. Fr. Kemény (Budapest) als Gast das Wort, um folgende Resolutionen zu beantragen und zu begründen: „*a*) Die Bibliothekare mögen für ihre Mühewaltung entschädigt, beziehungsweise durch Ermäßigung ihrer Wochenstunden entlastet werden. *b*) Es ist ein Reglement für die Verwaltung der Schülerbibliotheken zu schaffen."

Prof. Dr. V. R. v. Kraus (Wien) spricht sodann über die Erziehung des Volkes durch das Buch: diese geschehe auch ohne und gegen die Schülerbibliotheken. Trotz dieser Schwierigkeiten solle man sich hüten, die Schüler mit ernster Lectüre zu überbürden. Man müsse individualisieren. Auch ein sonst bedenkliches Buch (Anatomie) könne man besonders tüchtigen und ernsten Schülern in die Hand geben. Desgleichen seien leichtere Bücher nicht zu verschmähen. Österreich zahle an sämmtliche Mittelschulen bloß 16.000 fl. für Unterrichtsbehelfe. Gegenüber dieser kärglichen Dotation seien die Druckkosten der in den Programmen erschienenen Bibliothekskataloge unverhältnismäßig hoch, zumal diese nur wenig benützt würden. Die darauf verwendeten Geldmittel könnten zur Erhöhung der Dotation herangezogen werden.

Prof. M. Strach (Prag) bedauert, dass mitunter aus Mittelschulkreisen selbst den Verwaltungsbehörden Sparsamkeit suggeriert werde.

Hierauf empfiehlt der Referent in seinem Schlussworte zur Generaldebatte seine Anträge.

In der Specialdebatte beantragt Prof. Stanislaus Schüller (Wien) eine präcisere Fassung der ersten These. Auch Prof. Dr. G. Strakosch-Grussmann (Wien) macht Vorschläge in dieser Richtung. Prof. M. Riba (Brüx) wünscht einen Canon der zu empfehlenden Werke. Dagegen erklärt

Prof. J. Bass (Wien) eher ein Verzeichnis der nicht zu empfehlenden Werke für wünschenswert. Hiemit ist Prof. Dr. Scheiblehner (Urfahr) einverstanden und macht auf ein darauf bezügliches Sammelwerk aufmerksam, dessen Tendenz er als liberal charakterisiert.

Zur zweiten These schlägt Prof. M. Strach (Prag) Classenbibliotheken vor; dagegen will Prof. Dr. V. v. Kraus auch hier individualisiert wissen. Prof. J. Bass (Wien) meint vermittelnd, dass die Einordnung der Bücher für die einzelnen Classen je nach der Individualität der Classe der freien Vereinbarung zwischen Ordinarius und Bibliothekar überlassen werden könne. Sohin wird auch der Zusatz Strach angenommen.

Die angenommenen Resolutionen hatten folgenden Wortlaut:

„1. Bei der Aufnahme von Werken der speciellen Jugendliteratur in unsere Schülerbibliotheken ist eine größere Strenge als bisher in der Beurtheilung ihres ästhetischen und ethischen Wertes anzuwenden.

„2. Die Schülerbibliothek muss dem Ganzen der Schule besser eingegliedert werden, vor allem durch Einrichtung von Classenbibliotheken unter Verwaltung der Ordinarien, wenigstens auf den unteren Stufen der Mittelschulen.

„3. Damit die Schülerbibliothek und die Lehrmittelsammlungen ihren Zweck erreichen können, sind größere Mittel erforderlich, die durch Erhöhung des Lehrmittelbeitrages auf 4 K unter gleichzeitiger Erhöhung der Normaldotation zu beschaffen sind."

Hierauf referiert Prof. Dr. O. Gratzy E. v. Wardengg (Laibach) über die

„Aufstellung historisch-geographischer Lehrmittelsammlungen".

Mit Hilfe von Photographien erläutert der Vortragende die Einrichtung eines solchen Cabinettes, namentlich die Ordnung der Landkarten bei genauer Ausnützung des Raumes.

Endlich gelangt zur Annahme die Resolution des Prof. Dr. W. Weinberger (Iglau) bezüglich der Bibliothekswünsche der Mittelschullehrer (siehe Notiz Z. f. ö. G. 1899, S. 81 „Zu den Bibliotheksferien") sowie im Anschlusse hieran ein von Prof. Dr. V. v. Kraus (Wien) beantragtes Dankesvotum für die Bibliotheksbeamten der Wiener Universität:

„Das hohe k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht wird gebeten, jedem österreichischen Mittelschullehrer das Recht einräumen zu wollen, den kleinen Lesesaal der k. k. Universitätsbibliothek in Wien mit Ausnahme der Sonn- und Feiertage täglich auch während der Bibliotheksferien in der Zeit von 9 bis 5 Uhr ohne weitere Förmlichkeiten zu benützen, beziehungsweise in der Zeit von 9 bis 1 Uhr Bücher aus den Depots in denselben bringen zu lassen. — Zugleich spricht die hiesige Section den Beamten der Wiener Universitätsbibliothek für die Unterstützung der wissenschaftlichen Arbeiten der Mittelschullehrer den herzlichsten Dank aus."

Philosophische Section.

Prof. Dr. Lauczizky (Wien) eröffnet die Sitzung im Namen des vorbereitenden Ausschusses und begrüßt die erschienenen Herren Fachgenossen. Hierauf macht er der Versammlung die Mittheilung, dass an Stelle des leider verhinderten Herrn Schulrathes Prof. Dr. Höfler der Herr Privatdocent Dr. Witasek (Graz) die Freundlichkeit hatte, die Vorführung und Erklärung der ausgestellten Apparate zu übernehmen. Der Vorschlag, zum Vorsitzenden der Section den Dir. Dr. Martinak (Graz) zu wählen, wird von der Versammlung mit Beifall aufgenommen. Zum Schriftführer wird Prof. Dr. Fr. Lauczizky (Wien) gewählt.

Dir. Dr. Martinak übernimmt hierauf den Vorsitz und gibt seiner Freude Ausdruck, dass die Herren Fachgenossen in einer so stattlichen Zahl (50) erschienen sind. Er dankt dem Herrn Dr. Witasek für seine Freundlichkeit und spricht im Namen der Versammlung das lebhafteste Bedauern darüber aus, dass Herr Schulrath Höfler die angekündigten Demonstrationen vorzunehmen verhindert ist.

Nach den einleitenden Worten des Obmannes, Dir. Dr. Martinak, erbat sich Prof. Dr. Karl Wotke das Wort und stellte den Antrag, dem unermüdlichen Förderer und geistigen Vater der neubelebten philosophischen Propädeutik, Herrn Schulrath Prof. Dr. A. Höfler, der leider infolge Überarbeitung verhindert sei, die von ihm angekündigte Vorführung psychologischer Schulversuche abzuhalten, den Ausdruck innigsten Dankes der versammelten Propädeutiklehrer telegraphisch zu übermitteln. Der Vorsitzende erklärt, den mit lebhafter allseitiger Zustimmung angenommenen Antrag mit Freude alsbald durchführen zu wollen.

Der Vorsitzende ersucht nun den Herrn Referenten Dr. Witasek, seine Ausführungen zu beginnen.

Dieser verweist zunächst, an seine Ausführungen gelegentlich des letzten Mittelschultages anknüpfend, auf die ungleichartige Behandlung der Psychologie und der Physik in der Vorführung von Schulversuchen und erörtert die Gründe dieser Erscheinung. Nur eine Schwierigkeit hätte mit Recht bisher dafür angeführt werden können, der Mangel an Hilfsmitteln, und zwar sowohl an literarischem Material als auch an Apparaten. Das von ihm unter Höflers Beihilfe verfasste Experimentalbüchlein versuche dem ersteren Mangel einigermaßen abzuhelfen. In dem Büchlein hätten nur solche Versuche Aufnahme gefunden, die in kurzer Zeit auszuführen seien und die theoretisch vollständig gesichert erscheinen. Dem letzteren Mangel würde abgeholfen durch eine Anzahl von Apparaten, von denen einige, und zwar die kostspieligsten, fast in einem jeden physikalischen Cabinette vorhanden seien.

Sodann stellt der Referent einige Versuche mit den ausgestellten Apparaten an und ladet die versammelten Herren zur näheren Besichtigung der einzelnen Objecte ein.

Der Vorsitzende dankt dem Herrn Referenten für seine interessanten Anregungen und schließt die Sitzung.

Aus Malcesina am Gardasee lief folgende Antwort von Schulrath Dr. Höfler ein:

„Der einstimmig beschlossene Drahtgruß hat mich tief gerührt. Der Name eines Förderers und geistigen Vaters der neuen Propädeutik in

Österreich ehrt mich weit über Verdienst, denn zum sechzehnjährigen Kampfe gab mir nichts den Muth, als weil ich mich immer eins wusste mit gleichstrebenden Collegen und Freunden. Heil ihnen und der Schule!

Höfler."

Philologische Section.

Vorsitzender Prof. Dr. A. Polaschek.

Prof. Dr. A. Winkler (Mährisch-Ostrau) hält einen Vortrag über: **„Die Sprachmethoden im Lichte der praktischen Psychologie".**

Die Ausführungen des Vortragenden gipfeln in folgenden Schlussfolgerungen:

„1. Die Reformmethoden sind, obwohl sie eine wohlthätige Wirkung auf den Sprachunterricht ausgeübt haben, indem sie eine gesunde Bewegung hervorbrachten, im allgemeinen ein Rückschritt gegenüber der grammatischen Methode. Sie sind auch in ihrer Durchführung inconsequent und führen den Schüler zur Unselbständigkeit.

„2. Die Bezeichnung analytisch-directe oder Anschauungs-Methode ist unberechtigt.

„3. Die grammatische Methode ist des Fortschrittes fähig, weshalb es nicht nothwendig ist, neue Methoden zu ersinnen. Dieser Fortschritt ist zu suchen in der Vereinfachung der Grammatik auf der Unterstufe und in der Art und Weise der Verarbeitung des Lehrstoffes.

„4. Die Verbesserungen der Methode müssen, wenn sie berechtigt sein sollen, auf psychologischer Grundlage durchgeführt werden."

Es spricht zunächst Prof. Dr. K. Wotke (Wien):

„Wenn der Herr Vortragende eine vollständige Analogie zwischen einem Kinde, das erst die Muttersprache erlernt, und einem zehnjährigen Knaben, der eine fremde Sprache lernen soll, herstellen will, so geht er unbedingt zu weit. Das hieße Zillers Culturstufentheorie auf die Sprache anwenden und auf die Spitze treiben. Aber gleichzeitig soll nicht unerwähnt bleiben, dass der Herr College, was die Kleinen betrifft, gut beobachtet hat und sich mannigfach mit den neueren Resultaten der Kinderpsychologie (Sully etc.) berührt. Dennoch muss ich ihm in wichtigen Punkten widersprechen. Sämmtliche Beispiele (Wer ist vor der Thür? Wer lärmt? Schau', wer läutet) sind sogenannte Wahrnehmungsurtheile, die naturgemäß nur in ganz kurzen Sätzen ihren sprachlichen Ausdruck finden. Doch unter uns sind gewiss zahlreiche Väter. War nun auch ein einziger von uns imstande, seines Kindes Heißhunger nach Geschichten befriedigen zu können? Ich glaube es nicht. Damit ist wohl der augenscheinliche Beweis geliefert, dass dem Kinde eine Erzählung stets lieber ist als ein einzelner Satz. Der Herr Vortragende hat ferner sehr geringschätzig über die Benützung der Bilder gesprochen. Meine Herren! Da muss ich nun offen gestehen, dass ich Sie, sooft ich Gelegenheit hatte, einer neusprachlichen Stunde beizuwohnen, stets um dieses den Unterricht belebende Mittel beneidete. Welche Freude machte es immer den Kindern, dass sie alle Gegenstände benennen konnten. Fast

stets sah ich alle Hände in der Höhe. Unbedingt lernen die Kinder spielend durch dieses eine Menge Wörter des gewöhnlichen Lebens. Bei dieser Gelegenheit möchte ich mir auch erlauben, die Herren auf die sogenannte Colloquia der Humanisten aufmerksam zu machen. Damals hat man ganz im modernen Sinne lateinisch sprechen und schreiben gelernt. Es gibt jetzt über diese Arbeiten eine schöne Untersuchung von Dr. A. Bömer: Die lateinischen Schulgespräche der Humanisten. I. und II. Berlin 1897 und 1899. (Texte und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes in den Ländern deutscher Zunge. Im Auftrage der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegeben von Karl Kehrbach.)

„Auch ich bin für schnelle Lectüre; dennoch glaube ich, dass der Vorschlag des Herrn Collegen hinsichtlich der Quinta zu weit geht. Doch über Details steht mir kein Urtheil zu. Schließlich bitte ich um Entschuldigung, dass ich als classischer Philologe vor Ihnen das Wort ergriffen habe. Doch ich habe in dieser Eigenschaft von den sogenannten Neusprachlern sehr viel gelernt und bitte, in diesen Worten eine kleine Abzahlung meiner großen Schuld erblicken zu wollen."

Schulrath Adolf Bechtel (Wien) erklärt, das Ausgehen von dem fremdsprachlichen Stoffe biete bedeutende Vortheile: erstens werde durch das andauernde Verweilen bei den fremden Sprachlauten und ihrem Tonfalle die Aneignung der fremden Articulation erleichtert, zweitens bedeute es eine Ökonomie der Zeit, indem bei dem Anschauungsunterrichte die Nothwendigkeit entfalle, die Gegenstände deutsch zu benennen; das Hin- und Herwandeln vom deutschen zu dem fremden Elemente störe die zu erstrebende Angewöhnung der fremdsprachlichen Lautgebung. Wenn auch das dem Anschauungsunterrichte zugrunde gelegte Bild für die Jugend nicht denselben Wert und Reiz wie die Wirklichkeit habe, so lasse sie sich doch leicht für die dargestellten Scenen und Vorgänge gewinnen; dass das Interesse an dem Bilde sich nicht in wenigen Stunden erschöpfe, bestätigen die gemachten Erfahrungen; vielmehr könne mit nachhaltigem Erfolge der Sprach- und Phrasenstoff an demselben Bilde in drei bis vier Jahrgängen allmählich erweitert und mannigfaltiger gestaltet werden. Was die praktischen Sprechübungen betrifft, so leiste der Schüler bei seinem Bemühen, sich in dem fremden Idiome auszudrücken, bei seinem Ringen nach dem sprachlichen Ausdrucke für seinen Gedanken eine Arbeit, welche nicht minder als eine „Willensleistung" angesehen werden darf als sonstige Anforderungen im mündlichen Sprachunterrichte.

Dir. Dr. A. Frank (Prag): „Der Herr Vortragende hat im Anfange und zu Ende seiner Erörterungen die Begriffe ‚Empfangen und Wiedergeben' gebraucht und hiedurch offenbar auf die geistige Arbeit der Schüler hinweisen wollen. Das ‚psychologische Moment' liegt ohne Zweifel zwischen diesen beiden Thätigkeiten, und hierin mag auch der wesentliche Unterschied in der Behandlung der altclassischen und neueren Sprachen beruhen. Wir altclassische Philologen wollen hier einen weiteren Weg nehmen, aber auch dabei uns näher umsehen um all die Beziehungen und Gliederungen der Theile im Satzganzen, weswegen wir auch die vom Vortragenden sosehr gescholtene Analyse nicht verschmähen dürfen; uns handelt es sich auch darum, hinter die Dinge und Ereignisse der menschlichen Rede zu kommen und das jugendliche Bewusstsein inne werden

zu lassen, wie das Denken und das Reden einen einheitlichen psychologischen Vorstellungsinhalt in die Theile gliedert und zur Einheit wieder zusammenfasst. Das heißt Weckung des Sprachbewusstseins und Sprachgefühles, wogegen die Behandlung der neueren Sprachen die Redefertigkeit, das *fari posse* als wesentliches Ziel anstrebt. Wie sehr auch in dieser Hinsicht die modernen Sprachen durch einen vorgängigen altclassischen Sprachunterricht gefördert werden, zeigen die ungleich rascheren Fortschritte, welche die Schüler des Obergymnasiums im Französischen und Englischen machen. Der vom Herrn Vortragenden oft gebrauchte Ausdruck ‚natürliche Methode‘, ‚das ist wider die Natur‘ u. dgl. scheint mir den Sinn einzuschließen, als würde mit ‚natürlich‘ dasjenige bezeichnet werden, was im Gesichts- und Interessenkreise der Schüler liegt, wofür sie also eine größere Zuthunlichkeit, mehr Eifer und Aufmerksamkeit zeigen, und worin demnach mit ihnen auf ebenerem Wege weiter zu kommen ist. Dies wäre eine mehr subjective Seite an unserem Gegenstande und hat mit allgemein psychologischen Gesichtspunkten weniger zu thun."

Prof. S. Maier (Baden) befürchtet von den sogenannten persönlichen Fragen des Lehrers an die Schüler, dass sie deren Aufmerksamkeit von den sprachlichen Formen abziehen und auf stoffliche (oft ganz ferne liegende) Dinge lenken. Er befürwortet zum Vortheile der geistigen Sammlung der Schüler die Beschränkung der Fragen auf den Inhalt des jeweiligen Lesestoffes. Sonst werde der Teufel der Langweile durch den Belzebub flüchtiger Zerstreuung, vielleicht gänzlicher Abschweifung ausgetrieben.

Schulrath Franz Pejscha (Wien) wendet sich gegen die Behauptung, dass Einzelsätze sich für den neusprachlichen Unterricht eignen. Der Vorzug zusammenhängender Lesestücke gleich auf der untersten Stufe des Unterrichtes sei allgemein anerkannt und eine specielle Errungenschaft der Reform. Selbst die classischen Philologen huldigen nun diesem Vorgange, wie z. B. das lateinische Übungsbuch von Dr. Scheindler. Dass die Wörter und ganze Redensarten, so um einen festen Kern gruppiert, viel leichter dem Gedächtnisse eingeprägt und in demselben dauernder erhalten bleiben vermöge der Association, könne nicht geleugnet werden.

Es müsse bestritten werden, dass Einzelsätze, wie sie z. B. Ploetz bringt, zu persönlich gerichteten Fragen geeignet seien. Kinder in der I. und II. Classe lesen meist keine Zeitungen und stehen dem öffentlichen Leben fern. Wenn man nun aus den vom Vortragenden beispielsweise citierten Sätzchen an die Person des Schülers gerichtete Fragen stellen wollte, wie: *Quelle guerre y a-t-il eu en 1870? Quelle armée a franchi la première la frontière? Quelle guerre y a-t-il maintenant en Afrique? Quelle armée a franchi la frontière du Transvaal? — Bâtira-t-on une nouvelle eglise dans notre ville?* — der Schüler oft antworten müsste, wofern man ihm die Antwort nicht suggerierte: *Je ne sais pas. Je n'en sais rien.*

Überdies erforderten diese so schlicht scheinenden Fragen und Antworten eine ungeheure Summe des Wissens in der Formenlehre und Syntax, die der Schüler gegen das Ende des ersten Unterrichtsjahres unmöglich besitzen könne.

Wenn die neuere Methode sich auf „natürliche Spracherlernung" berufe, so sei dieser Vergleich *cum grano salis* zu nehmen. Die Mittelschule

habe es nicht mit dem unbewussten, rein imitativen Sprechenlernen des kleinen Kindes zu thun, sondern mit Knaben, die bereits eine Sprache beherrschten und, mit Willenskraft ausgerüstet, eine fremde Sprache erlernen wollten.

Der Vorsitzende spricht hierauf dem Vortragenden im Namen der Versammlung den Dank aus.

Section für Körperpflege und Schulhygiene.

Am Nachmittag von 4 Uhr 10 Minuten an sprach Prof. A. Sobota, Leiter des Studentenconvictes in Stockerau, in Anwesenheit des Herrn Hofrathes Dr. J. Huemer über:

„Die Errichtung von Studentenconvicten im Lichte der Praxis":

„In einem hochbedeutsamen Erlasse des k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 17. December 1897, in welchem das Verhältnis zwischen Schule und Haus erörtert wird, findet sich der Passus: ‚Die Errichtung von öffentlichen oder privaten Studentenconvicten (Bursen) mit pädagogisch geschulten Leitern an der Spitze verdient in aller Weise gefördert zu werden.'

„Wenn es auch für alle Zeiten richtig bleiben wird, dass die beste Erziehungsanstalt das Elternhaus ist, so wird es doch Verhältnisse geben, die dazu zwingen, ein Kind aus dem Hause zu geben, und da ist man vor die Frage gestellt, ob das Kind in ein Privatkosthaus oder in ein Convict kommen soll. Weil aber die Erziehung in einer eigens dazu geschaffenen Erziehungsanstalt voraussetzlich besser sein wird als in einem Privatkosthause, so ist die durch den erwähnten Ministerialerlass empfohlene Errichtung von Studentenconvicten mit Freuden zu begrüßen. Nur fragt es sich, ob diese neu zu gründenden Convicte bloß eine Vermehrung von bereits bestehenden Einrichtungen sein sollen oder etwas Neues, da doch in dem Erlasse hinter ‚Convicte' das Wort ‚Bursen' eingeklammert erscheint.

„Eine eingehende statistische Darstellung der Convicte in Niederösterreich orientiert uns über die Erhalter dieser Anstalten, ihre Vorsteher und Präfecte rücksichtlich ihrer Vorbildung, dienstlichen Stellung und Bezahlung sowie über die Erziehungsgrundsätze derselben. Dabei tritt zutage, dass die Verwendung von öffentlich angestellten Mittelschullehrern zum Dienste an Convicten, die Schüler der eigenen Anstalt zu Zöglingen haben, von einem dreifachen schulgesetzlichen Standpunkte aus anfechtbar ist. Die aus der Praxis geschöpften Beobachtungen ergeben auch, dass die derzeit bestehenden Convicte den Intentionen des genannten Ministerialerlasses nicht völlig entsprechen, da sie zu theuer sind und sich ihr Publicum aus anderen Schichten der Bevölkerung zusammensetzt, als die sind, für welche unser Ministerialerlass die Gründung von Convicten offenbar anstrebt. Unsere modernen Convicte werden auch selten anders aufgefasst denn als Reparaturanstalten und Versicherungsanstalten gegen das Durchfallen. Hauptsächlich aber müssen sie deshalb als auf Sand gebaut bezeichnet werden, weil die unabweisliche schwierige Präfectenfrage noch nicht gelöst, das Präfectenwesen, mit dem das ganze Convictswesen steht und fällt, noch nicht auf eine sichere, würdige Basis gestellt ist. Vor allem sollte es für den Beruf der Convictserzieher, der wie kein zweiter eine vielseitige und tiefbegründete Tüchtigkeit voraussetzt, der die

höchsten Ansprüche an die Persönlichkeit stellt, die Pflicht des Befähigungsnachweises geben. Und da gibt es nur zwei Wege zur sicheren und würdigen Lösung der leidigen Präfectenfrage.

„Die idealste Lösung, die allerdings auf große Schwierigkeiten stoßen würde, wäre gegeben durch die Theilnahme aller Lehrer einer Mittelschule an dem Convictsdienste. Der zweite, weniger ideale, aber darum vielleicht praktischere Weg wäre folgender: Probecandidaten, die durch ein obligatorisches Collegium über Convictspädagogik für den Convictsdienst wenigstens theoretisch vorgebildet wären, nach freier Wahl während des Probejahres gleichzeitig zum Präfectendienste heranzuziehen gegen eine Jahresremuneration von 1200 K nebst voller Verpflegung im Convicte, ihnen sofort nach Ablauf des gesetzlichen Probe- und Präfectenjahres die IX. Rangsclasse rechtswirksam zu verleihen, was ja auch heute gesetzlich zulässig ist, und zwar ohne Rücksicht darauf, ob sie danach bloß als Lehrer oder bloß als Präfecte weiterdienten, und ihnen somit von da an die ganze Dienstzeit, ob Lehr- oder Präfectenjahre, für Pension und Quinquennalzulagen voll einzurechnen. Von einer solchen Regelung des Präfectenwesens würde sich nicht nur die Consolidierung des ganzen Convictswesens, sondern es würden sich davon auch viele Vortheile für das Mittelschulwesen versprechen lassen, da durch die guten Anstellungsaussichten das Gespenst des Lehrermangels gebannt würde, keine Pflichtencollisionen zwischen Schule und Convict erwachsen und auch infolge der pädagogisch-hygienischen Vorbildung und Übung der Lehrer der mit Recht gefürchtete Schularzt unnöthig würde.

„Für die in dem angeführten Ministerialerlasse empfohlene Errichtung von Studentenconvicten dürften also folgende Grundforderungen aufgestellt werden können: 1. Die Convicte seien Erziehungsanstalten, nicht bloße Unterkunftshäuser (Bursen)! 2. Sie werden unter Staatsaufsicht gestellt! 3. Für Convicte gleicher Gattung gelte der gleiche, staatlich festzustellende Erziehungsplan! 4. Die öffentlichen Convicte seien möglichst billig! 5. Das Präfectenwesen werde auf eine sichere, würdige Basis gestellt! 6. Convicts- und selbständiger Schuldienst seien gleichzeitig nicht cumulierbar!"

Der Vortrag fand reichen Beifall. Der Referent fasste seine Ausführungen in folgenden sechs Thesen zusammen:

„1. Die Studentenconvicte seien Erziehungsanstalten, nicht bloße Unterkunftshäuser (Bursen)!

„2. Sie werden unter Staatsaufsicht gestellt!

„3. Für Convicte gleicher Kategorie gelte der gleiche, staatlich festzustellende Erziehungsplan!

„4. Die öffentlichen Convicte seien, ohne Absicht auf Gewinn begründet, möglichst billig!

„5. Das Präfectenwesen werde auf eine sichere, würdige Basis gestellt!

„6. Präfecten- und selbständiger Schuldienst seien unter den heutigen Convictsverhältnissen nicht cumulierbar!"

Der Vorsitzende ertheilt hierauf dem Herrn Landes-Schulinspector St. Kapp (Wien) das Wort, welcher sagt: „Es ist von dem Vortragenden, der selbst Leiter eines Convictes ist, ein schöner Einblick in die Convictsverhältnisse gegeben worden, und er hat ihre Schäden in aufrichtiger

Form geschildert. Es ist gar kein Zweifel, dass auf diesem Gebiete der Schulgesetzgebung noch alles zu machen ist. Die Convicte entwickelten sich bisher ohne Aufsicht. Ich weiß mich recht gut zu erinnern, dass wir manchmal in Verlegenheit kommen, Geschäftsstücke, welche Convicte betreffen, der richtigen Abtheilung zuzuführen. Hier Klarheit und Bestimmtheit zu schaffen, ist sehr wünschenswert. Allerdings wird sich das nicht heute gleich besorgen lassen. Jedenfalls muss man dem Referenten für die Anregung dankbar sein, dass er dieses Thema gewählt hat, und es ist zu hoffen, dass durch die zu fassenden Resolutionen ein Anstoß gegeben werden wird, die Sache einer Lösung zuzuführen."

Dir. Dr. G. Hergel (Außig) erklärt sich mit den Ausführungen des Vortragenden vollkommen einverstanden, nicht aber mit den Vorschlägen zur Lösung der Schwierigkeiten und wendet sich besonders gegen die Verwendung von jungen Leuten als Präfecte. Die Probecandidaten können sich der Aufgabe nicht vollkommen hingeben. Aber etwas anderes ist es, wenn man der Pädagogik selbst eine größere Bedeutung beimisst, und über kurz oder lang wird man ihr ohnedies einen anderen Platz einräumen müssen. Die Verantwortung, welche die Schule an den Convicten mitzutragen hat, ist eine sehr große.

Referent Prof. Sobota meint, dass nicht nur ein einzelner Probecandidat zugleich Präfect sein solle, sondern mehrere, die einander ablösen und ergänzen, und gibt zu, dass bei den heutigen Verhältnissen eine Collision mit dem Schuldienste möglich sei.

Nach diesen Bemerkungen wird Punkt 1 angenommen.

Den 2. Punkt hält Landes-Schulinspector St. Kapp (Wien) vor allem einer Regelung bedürftig, bezweifelt aber die Möglichkeit der Durchführung und erinnert daran, dass man es mit Convicten von großer Vergangenheit zu thun habe, wo es schwer fallen wird, die Staatsaufsicht so streng zur Anwendung zu bringen wie bei ganz neu gegründeten. Wünschenswert aber wäre es, dass der Unterrichtsbehörde eine Handhabe zur Verfügung stehe, weil sie gegenwärtig kein Recht zur Inspection habe. Jetzt stehen die Convicte unter gar keiner Aufsicht; in hygienischer Beziehung vielleicht unter dem Polizeibezirksarzte, aber gewiss ist es nicht. Bestimmungen in dieser Beziehung sind umso nothwendiger, als das Bedürfnis nach Convicten sich immer mehr bemerkbar macht.

Landes-Schulinspector Dr. J. Loos (Linz) bemerkt, dass in Oberösterreich mehrere geistliche und communale Convicte bestehen. Die geistlichen Convicte sind zumeist ohne Absicht auf Gewinn begründet, was man jedoch nicht auch von den anderen sagen kann. Da werden nun verschiedene Forderungen gestellt, die sich zwischen 40 und 60 fl. für den Zögling bewegen. Kinder von armen Eltern und Landschullehrern können da überhaupt nicht unterkommen. Er empfiehlt den Punkt 2 aus hygienischen, pädagogischen und schulpolitischen Gründen.

Dir. Wittek (Baden) ist in seiner Stellung viel in der Lage, über Convicte Auskunft zu geben. In Baden gibt es ein solches, das im Titel den Vermerk führt „behördlich concessioniert". Daher ist im Publicum die Meinung verbreitet, dass es der staatlichen Aufsicht unterstehe. Der Director ist in einer sehr precären Lage, wenn er manche Eltern auf diese Unwahrheit aufmerksam machen soll, und begrüßt darum den

Punkt 2 als einen Segen für die Institution, worauf dieser Punkt angenommen wird.

Zu Punkt 3 bemerkt Landes-Schulinspector St. Kapp (Wien), dass der Verwirklichung sich große Schwierigkeiten entgegenstellen, denn an den von Orden geleiteten Convicten sind seit langer Zeit bestimmte Normen vorhanden. Vielleicht wäre schon ein Ausweg gefunden, wenn man sagt: „in der Regel gelte der gleiche Erziehungsplan!"

Dem Vorschlage stimmt Landes-Schulinspector Dr. J. Loos zu, findet aber, dass in der dritten These eine Specialisierung der zweiten enthalten ist und schlägt eine Zusammenziehung beider vor.

Dir. K. Schuh (Gmunden) macht die Mittheilung, dass Gmunden ein eigenes Convict errichten wird; er habe bei dem Vergleiche der Statuten verschiedener Convicte eine auffallende Übereinstimmung gefunden. Daher sei von hier zur Festlegung nur ein kleiner Schritt.

Prof. J. Gärttner (Auspitz) modificiert den Antrag des Landes-Schulinspectors Dr. Loos und schlägt folgende Fassung für Punkt 2 und 3 vor: Die Convicte sowie insbesondere ihr Erziehungsplan unterstehen der Staatsaufsicht!

Da Landes-Schulinspector Dr. Loos und der Referent sich mit dieser Fassung einverstanden erklären, wird sie zum Beschlusse erhoben.

Zu Punkt 4 bemerkt Dir. Wittek (Baden), dass Convicte stets auf Gewinn abzielen, ob sie nun von Privaten oder Gemeinden errichtet werden, wie er das z. B. in Horn erlebt hat. Nur der Staat könne solche ohne Absicht auf Gewinn errichten. Deshalb schlägt er folgende Fassung dieses Punktes vor: Es wird der Staatsbehörde nahegelegt, Convicte zu errichten, die nicht auf Gewinn berechnet, sondern möglichst billig sind.

Landes-Schulinspector Dr. A. Scheindler meint, dass es unthunlich sei, mit diesem Punkte vor die Öffentlichkeit zu treten, besonders in einer Zeit, wo an die Convicte in Bezug auf Hygiene, Räumlichkeiten, Garten und sonstige Einrichtungen die größten Anforderungen gestellt werden.

Dieser Ansicht schließt sich Dir. Plundrich (Stockerau) an und betont, dass das dortige Convict statutenmäßig ohne Absicht auf Gewinn begründet worden ist, infolge der Investitionen aber ein beträchtliches Entgelt für den Zögling einheben müsse.

Auch Landes-Schulinspector Dr. Loos illustriert diesen Punkt durch ein Beispiel aus Oberösterreich, während der Vorsitzende mehr der Anschauung Dir. Witteks zuneigt.

Der Referent meint dagegen, die Convicte könnten praktischer und von Haus aus billiger eingerichtet werden, wenn bei ihrer Anlage auch der Pädagoge gehört würde. Bei der Abstimmung wird Punkt 4 abgelehnt.

Zum folgenden Punkte bemerkt Dir. Kirschnek (Gablonz), dass das Präfectenwesen eine der schwierigsten Fragen bildet, und beleuchtet das aus seiner eigenen Erfahrung am „Theresianum" in Wien und im Studentenheim zu Arnau und spricht sich für die Annahme dieses Punktes aus.

Landes-Schulinspector Dr. A. Scheindler (Wien) meint, dass die Fassung dieser These zu weitgehend sei und die Candidaten zur Übernahme des Präfectendienstes nicht gezwungen werden können.

Der Referent fasst diesen Punkt von der wirtschaftlichen Seite auf, weil dem absolvierten Candidaten bald ein Verdienst als Präfect

winkt, woraus übrigens mehrere Vortheile fließen. Von Zwang sei keine Rede!

Landes-Schulinspector Dr. J. Loos (Linz) stimmt der Ansicht des Landes-Schulinspectors Dr. A. Scheindler bei, mit besonderer Rücksicht auf die Inanspruchnahme der Candidaten im Probejahre. Ausnahmsweise kann es ja vorkommen, wie er es an den Franke'schen Stiftungen in Halle beobachtet hat; es geht aber nicht an, diese Einrichtung: gleichzeitiges Wirken als Probecandidat und Präfect, als Grundsatz und Forderung aufzustellen.

Der Referent meint jedoch, dass, so wie sich seit Schaffung der „Turnerstipendien" Candidaten am Turnlehrer-Bildungscurse betheiligen, von denen später nach der Prüfung viele keinen Sprung mehr machen, so auch manche Candidaten mit Freuden nach einer Präfectenstelle greifen werden. In erziehlicher Richtung wäre das auch für die Schule gewiss von Vortheil.

Hierauf wird Punkt 5 angenommen.

Gegen die letzte These erhebt Landes-Schulinspector Dr. J. Loos (Linz) Bedenken, da Erziehung und Unterricht miteinander gehen und einander fortwährend durchdringen sollen. Man müsste sich die Sache überlegen und praktisch abwägen.

Landes-Schulinspector St. Kapp ist mit dieser These auch nicht recht einverstanden. Alle anderen Thesen beziehen sich auf die zukünftigen, diese aber auf die gegenwärtigen Convicte, und er wünscht eine andere Fassung dieser These. Besteht nicht eine Art Voreingenommenheit, wenn der Präfect auch Lehrer ist? An allen geistlichen Convicten kommt es vor. Manchmal zwingen die Verhältnisse dazu, doch hält er es für besser, wenn der Präfect ein anderer sei als der Professor. Eine Vermittlung ist da nicht leicht.

Der Vorsitzende begründet die Streichung dieser These; Dir. Kirschnek pflichtet dieser Ansicht bei, da sonst die Errichtung von Convicten in kleinen Städten unmöglich wäre.

Dir. Dr. Thumser (Wien) ist gleich Landes-Schulinspector Dr. Scheindler der Ansicht, dass es besser sei, allgemeine und nicht ins einzelne gehende Gesichtspunkte aufzustellen.

Der Referent schließt sich dieser Ansicht an und betont seine Absicht, auch bei den Convicten der socialen Gerechtigkeit zum Rechte zu verhelfen, worauf auch der dem ganzen Vortrage zugrunde liegende Ministerialerlass betreffend die Errichtung von Studentenconvicten hinausläuft.

Hierauf wird Punkt 6 abgelehnt.

Die angenommenen Thesen lauten demnach:

„1. Die Studentenconvicte seien Erziehungsanstalten, nicht bloße Unterkunftshäuser (Bursen)!

„2. Die Convicte, sowie insbesondere ihr Erziehungsplan unterstehen der Staatsaufsicht!

„3. Das Präfectenwesen werde auf eine sichere, würdige Basis gestellt!"

Hierauf spricht Herr Hofrath Dr. J. Huemer den Wunsch aus, dass diese Angelegenheit vom nächsten Mittelschultage wieder aufgenommen und auch ein Erziehungsplan vorgelegt werde. Bezüglich der angeregten Fragen hätte er einige Bedenken. So sind die Bursen für Galizien z. B.

eine unbedingte Nothwendigkeit, ein Glück. Dort sind die Leute froh, wenn sie eine Burse haben, weil die Bevölkerung so arm ist. Auch die Staatsaufsicht ist durch eine Verordnung aus dem Jahre 1850 in sanitärer und erziehlicher Richtung ausgesprochen. Den Erzieher solle man vom Lehramte nicht ausschließen. Er erläutert das durch seine in Schulpforta gemachten Erfahrungen.

Um $6^1/_4$ Uhr schließt der Vorsitzende die Versammlung mit dem Danke an den Referenten sowie für das den Verhandlungen entgegengebrachte lebhafte Interesse.

Am Nachmittag versammelte Herr Dir. Dr. A. Kauer im Physiksaale des Mädchengymnasiums, I., Hegelgasse 9, einige Theilnehmer des Mittelschultages um sich, um ihnen seine Photometer zu demonstrieren. Diese gestatten insbesondere, die Beleuchtungsstärken an verschiedenen Plätzen eines Schulzimmers zu messen, und haben schon sehr interessante Resultate in dieser Richtung ergeben. Aber auch als Schulapparate sind diese Photometer bestens zu empfehlen, da sie äußerst handlich, für alle Zwecke ausreichend und im Preise sehr mäßig sind. Mit dem Ausdrucke des Dankes für die lehrreichen Demonstrationen schieden die Besucher vom Vortragenden.

Unter der Führung Prof. F. Dresslers fand nachmittags eine Excursion in die städtischen Gaswerke, XI. Simmering, statt. Zunächst wurden die ausgedehnten Retortenanlagen mit den Hebe- und Laufvorrichtungen für die Kohlen, mit welchen die Retorten beschickt werden, sowie mit den automatischen Entleerungsapparaten besichtigt. Hier wurde das Chargieren der Retorten sowohl als das Ablassen des Theers und das Ausräumen und Verfrachten der Coaks beobachtet. Dann gieng es zu den Scrubberanlagen; hier wird das aus den Retorten kommende Gas gewaschen, um dann durch die Reiniger in die Gasometer geführt zu werden. Hierauf wurde einer der mächtigen Teleskop-Gasometer besucht, in denen der enorme Gasbedarf angesammelt wird, und endlich die Vertheilungsanlage mit ihren höchst interessanten Gasdruckregulatoren, selbstregistrierenden Manometern, hydraulischen Ventilen u. s. w.

Befriedigt verließen nach etwa zweistündigem Besuche die Theilnehmer die in ihrer schmucken Neuheit besonders anziehenden Gaswerke, nachdem Prof. Dressler dem Herrn Leiter der Excursion für seine Erläuterungen bestens gedankt und auch dem Herrn Director der Gaswerke für die freundliche Bewilligung der Excursion den Dank des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages zum Ausdrucke gebracht hatte.

Herr W. Müller von der Firma R. Lechner, k. und k. Hofmanufactur für Photographie (Wien, Graben), empfieng eine größere Anzahl von Theilnehmern in seinem Atelier und demonstrierte mehrere Projectionsapparate für verschiedene Beleuchtungsquellen (Ligroingas und Elektricität), wobei zugleich den Besuchern sehr instructive Lichtbilder aus verschiedenen Unterrichtszweigen (Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Mythologie) gezeigt wurden. Die Anwesenden waren voll des Lobes für das Vorgeführte sowie für das liebenswürdige Entgegenkommen des Herrn W. Müller.

Nachmittags erfolgte auch die Besichtigung der inneren Räume des k. k.

Hofburgtheaters, zu welcher sich eine größere Anzahl von Herren und Damen eingefunden hatten. Herr Hoftheaterinspector K. Petrasch hatte selbst in liebenswürdigster Weise die Führung übernommen, wofür ihm Herr Dir. J. Wastl im Namen der Gesellschaft den herzlichsten Dank aussprach.

Eine große Zahl von Theilnehmern folgte der freundlichen Einladung der Direction der „Urania" und besuchte zunächst die Extravorstellung im Uraniatheater: Die Momentphotographie. Die Demonstrationen erregten das lebhafteste Interesse und fanden wohlverdienten Beifall.

Hierauf sprach Prof. Dr. Egid v. Filek (Brünn) über den von ihm zusammengestellten „Photocol-Sammelatlas" von Österreich, ein neues geographisches Anschauungsmittel. Nach einer Einleitung, welche die verschiedenen Arten geographischer Anschauungsmittel, von der Hochschule angefangen, behandelte, beschrieb Redner das „Photocolalbum".

Dieses besteht aus einer Anzahl farbiger Bildchen im Formate 5×8 *cm*, hergestellt nach Photographien, welche die nennenswertesten Orte, Naturmerkwürdigkeiten u. s. w. unseres Vaterlandes darstellen; ferner aus einem Album mit Nummern und leeren Feldern, in welch letztere der Schüler sodann die Farbenbildchen einzukleben hat, und drittens aus einer genauen und sehr sorgsam ausgeführten Karte, welche beim Einkleben der Bilder als Leitfaden dient. Durch das Einfügen der Bilder in das Album und das zum richtigen Anbringen derselben unbedingt erforderliche Studium der Karte eignen sich die jungen Leute leicht und spielend geographische Kenntnisse an und lenken ihre Neigung zum Sammeln in nutzbringende Bahnen. Auch ist der Preis der Photocolalbums kein bedeutender. Der Verlag „Photocol" in München gibt außer für Österreich auch für die anderen Staaten Europas ähnliche Albums heraus.

Zum Schlusse des mit großem Beifalle aufgenommenen Vortrages besichtigten die Theilnehmer die im Nebenraume der „Urania" befindliche Ausstellung von Naturpräparaten, Photocolalbums und Farbenbildern und zeigten sich von der Reichhaltigkeit derselben sehr befriedigt.

Dritter Verhandlungstag.

(Mittwoch, 11. April.)

Um 8 Uhr früh begannen die Sectionssitzungen.

Geographisch-historische Section.

Vorsitzender: Prof. Dr. O. Gratzy E. v. Wardengg.

Dir. Dr. Georg Juritsch (Mies) erhält das Wort zu seinem Vortrage:

„Der geographische Unterricht im österreichischen Lehrplane"

(S. 110)

und schlägt folgende Thesen zur Annahme vor:

„1. In den Semestralzeugnissen der II., III. und IV. Classe sind Geographie und Geschichte getrennt zu classificieren.

„2. Bei Auftheilung der Lehrmitteldotation ist der Geographie und Geschichte ein **bestimmter** Betrag, getrennt von der Dotation für die Bibliotheken, zuzusprechen und die Lehrmitteldotation überhaupt zu erhöhen."

Nachdem der Vortragende unter allgemeinem Beifalle geendet hatte, sprach ihm der Vorsitzende den Dank der Versammlung aus.

An der Debatte betheiligten sich wegen der Kürze der Zeit nur die Herren Dir. Dr. W. Toischer (Saaz) und Prof. Dr. M. Rosenfeld (Teschen), worauf die Thesen angenommen wurden.

Der Vorsitzende dankte allen Theilnehmern für ihre lebhafte Betheiligung an den Berathungen der Section und schloss die Sitzung.

Philologische Section.

Vorsitzender: Prof. Dr. A. Polaschek (Czernowitz). Schriftführer: Prof. Dr. Arthur Petak (Wien).

Prof. Dr. August Hofer (Triest) erhält das Wort zu seinem Vortrage:

„Zur Methodik des Deutschunterrichtes (besonders an gemischtsprachlichen) Anstalten im Lichte der Concentration".

Eine Menge von Eindrücken, sagt der Vortragende in der Einleitung, macht das Leben aus; er citiert die Stelle aus Phädrus über den Erfinder der Schrift und klagt über das hastige Zusammendrängen des Wissens in der Mittelschule, deren Lehrplan vereinfacht werden soll, wie schon Mommsen verlangte. Von den drei Unterrichtsgruppen der Mittelschule (Religion, Sprachen, Naturwissenschaften) ist der Sprachunterricht am wichtigsten; nicht nur die classische Sprache, sondern besonders die deutsche Sprache soll so gelehrt werden, dass sie zum Mittelpunkte aller Disciplinen wird. Nur so bekommt der Schüler die nöthige *copia verborum* und lernt das Thatsächliche kennen, was ihm mangelt. Der Vortragende beruft sich auf Loos' Abhandlung über Concentration und meint ebenfalls, dass durch die Concentration der Deutschlehrer keineswegs zum Repetenten der anderen Fächer wird. Vielmehr kann nur durch Concentration im Schüler *a*) Phantasie und Gemüth, *b*) Verstand geübt werden. Freilich braucht man dazu Lehrer voll Begeisterung, mit einem Blicke für das praktische Leben der Zukunft. Der Deutschunterricht muss das europäische Geistesleben der Gegenwart mit antiker Vergangenheit verbinden.

Der Vortragende wendet sich nun zur Durchführung seiner Ideen im einzelnen.

I. Unterclassen. *a*) Lesestoff. Der Vortragende verlangt, die Erde als ein Ganzes aufzufassen, dem Schüler Freude am Aufbaue, nicht an der Zerstörung beizubringen. Ins Lesebuch gehören Lebensgemeinschaften (Dorfteich, Waldbaum, Eroberer, Deutsches Haus, Spiel und Kunst, Wunder des Mikroskops, Einfluss der Menschen auf die Verbreitung der Thiere). *b*) Grammatik. Soll an gemischtsprachigen Schulen genetisch betrieben werden. Nur Beispiele, keine Regeln. *c*) Gedichte. Diese sind nicht zur Concentration da, sondern für das Gemüth. Ebenso Sagen und Märchen. Das Wahre und Schöne soll hier der Jüngling mit Begeisterung erkennen. Daher darf man Gedichte nicht secieren.

II. Oberclassen. Wieder ist der Lesestoff causal, historisch, genetisch durchzunehmen. Werdeprocess stets betonen. Der Vortragende beruft sich auf Gomperz' „Griechische Denker" u. a. Wünscht im Lesebuche Aufsätze über griechische Kunst, ferner Biographien mit klimatischen, physiologischen und culturhistorischen Begründungen. Sehr wichtig ist die Literaturgeschichte. Sie stellt den Schüler auf eine hohe Warte. Auch die fremde

Literatur ist zu beachten; so sollte man serbische Rhapsodien beim Epos besprechen, sobald unter den Schülern Slaven sind. Nur durch die Literaturgeschichte setzen wir unser einsames Thal mit der weiten Welt in Verbindung.

Der Vortragende betont dann die Wichtigkeit der Gruppe „Deutsch-Geschichte". Denn in den unteren Classen ist die Geographie, in den oberen die Geschichte die wichtigste Begleiterin des Deutschunterrichtes.

Der Vortragende verlangt außerdem die Vermehrung der Deutschstunden, wie dies in Triest schon geschehen, an allen gemischtsprachigen Anstalten.

Statt Fachlehrer soll es Classenlehrer geben; mindestens die Hälfte aller Stunden soll solch ein Classenlehrer haben.

Die Classenlehrer haben die Schüler von der I. bis zur IV. zu führen.

Der Vortragende schließt mit der Bitte, im Schüler Liebe zum Gegenstande zu pflanzen, und citiert ein Wort von Felix Dahn.

Der Vorsitzende eröffnet die Generaldebatte.

Prof. Dr. Wotke (Wien) lobt den formvollendeten, anregenden Vortrag, findet aber die Fragen gehäuft. Nicht alle seien so rasch zu lösen; er stimmt der Concentration im Untergymnasium zu, hält sie aber im Obergymnasium für unmöglich. Ebenso sei die Gruppe *DH* heute nicht möglich, weil Geographie und Geschichte beide so umfassend geworden sind, dass sogar hier noch eine Trennung gewünscht wird. Classenlehrersystem sei undurchführbar. Das Fortführen bis zur Quarta werde ohnehin angestrebt.

Prof. Dr. Klement (Wien) erklärt, dass der Vortrag bei aller edlen Begeisterung doch meist Dinge brachte, die ohnehin in den Instructionen stehen.

Regierungsrath Dir. Dr. Waniek (Wien) ersucht, zwischen General- und Specialdebatte zu unterscheiden. Da ferner der Vortrag den gedruckten Thesen nicht entsprach, wünscht er zunächst die Verlesung der geänderten, jetzt geltenden Thesen, was der Vorsitzende nunmehr vornimmt, worauf sich Regierungsrath Dir. Dr. Waniek, unter Anerkennung der Lehrfreudigkeit des Vortragenden, gegen dessen Ausführungen wendet, in welchen viel Wichtiges fehle, während manches übers Ziel schießt. Concentration ist nur bis zu einem gewissen Grade möglich. Denn kein Lehrer kann Hygiene, Elektrotechnik u. s. f. so beherrschen, dass er besser als *una lectione doctior* dastünde. Im Deutschunterrichte kann also nicht das ganze moderne Culturleben erörtert, sondern es soll vor allem das Gemüth geweckt, der innere Mensch ausgestaltet werden. Redner stellt einen Antrag, welcher aber erst am Schlusse der Generaldebatte zur Abstimmung kommen kann.

Prof. Polis (Brüx) findet in der Aufnahme aller Wissensfächer ins Deutsche das gerade Gegentheil einer Concentrierung. Er beruft sich auf Höfler, der im Lesebuche der Psychologie gezeigt, wie die Fächer sich berühren. Redner betont sodann, dass auch bei poetischen Stoffen Concentration möglich und nothwendig sei. Ins moderne Leben endlich sollen alle Gegenstände einführen.

Prof. Dr. Nathansky (Czernowitz) ist gegen die Stundenvermehrung, nicht bloß, weil sie äußerlich nicht thunlich ist, sondern auch, um zu verhüten, dass statt einer Dichtung eine Sammlung von Commentaren

geboten wird; auch soll der Deutschunterricht nicht belehren, sondern bloß anregen.

Prof. Mayer (Baden) hält das Streben nach Concentration für berechtigt, weil ein Druck Gegendruck erzeugt; doch sollen da alle mitwirken, nicht der Deutschlehrer allein. Redner tadelt unter anderem die Auswahl der Lesestücke im Obergymnasium. Neben poetischen und ästhetischen sollen auch solche aus technischen und anderen Gebieten aufgenommen werden, nicht um Kenntnisse zu sammeln, sondern um die Gewandtheit zu gewinnen, sich auch über Gegenstände dieser Gebiete auszudrücken.

Prof. Dr. Klement (Wien) beantragt Schluss der Generaldebatte.

(Wird angenommen.)

Regierungsrath Dir. Dr. Waniek (Wien) betont, dass Maßhalten hier die erste Pflicht sei, weshalb aus dem Lesebuche technische Aufsätze auszuschließen seien; Techniker, welche Gymnasiasten waren, würden sich trotzdem besser ausdrücken können!

Der Vorsitzende erklärt gleichfalls die Vermehrung der Deutschstunden für unmöglich wegen der anderen Landessprachen. Ebenso sei es ausgeschlossen, den deutschen Grammatikunterricht erst in der II. zu beginnen. Das mache der Lateinunterricht unmöglich.

Prof. Schickinger (Linz) erklärt, warum naturwissenschaftliche und ähnliche Lesestücke auf der Unter- und Oberstufe so selten aufgenommen werden. Man hat sie einfach nicht. Aus großen Werken kann man sie nicht herausreißen, sonst müsste man manches verstümmeln. Darum sollten Fachcollegen passende Stoffe bearbeiten und formell von Deutschlehrern begutachten lassen.

Prof. Kostlivy (Böhmisch-Leipa) schließt sich an Regierungsrath Dir. Dr. Waniek an, dass die Form, nicht der Inhalt der Lesestücke Hauptsache sei. Er ist ferner gegen die Gruppe *D II*, weil sonst die classische Grundlage verloren geht, was Redner selbst an der Realschule derzeit bitter empfindet. Gegenüber Prof. Nathansky betont Redner, dass eine Vermehrung der Deutschstunden sehr wünschenswert bleibt. Man wird die Werke genauer erklären können oder mehr lesen können, namentlich im Obergymnasium. Statt der Dichtung eine Commentarsammlung zu bieten, diese Gefahr besteht für ungeschickte Lehrer auch bei wenigen Stunden.

Prof. Dr. Podhorsky (Pola) vermisste im Vortrage alles Methodische über den grammatischen Unterricht an gemischtsprachigen Schulen. Redner bespricht aus eigener Erfahrung die Schwierigkeiten dieses Unterrichtes. Da die Schüler nicht einmal ihre (fremde) Muttersprache gut kennen, muss umsomehr im Deutschen das Formelle, die Grammatik, in den Vordergrund treten. Das Gehör muss gebildet werden, das Element des Humors hilft auch viel, ebenso viel Memorieren. Gegenüber solchen Zuständen ist die vom Vortragenden verlangte Concentration eine unmögliche Forderung. Schließlich fordert Redner eine Stunde mehr für den Deutschunterricht im Küstenlande.

Das Schlusswort erhält der Vortragende. Er dankt für alle Winke und Urtheile. Er bleibt aber dabei, dass an Realschulen z. B. alles hereingezogen werden kann.

Nach Übergang zur Specialdebatte stellt Regierungsrath Dir. Dr. Waniek (Wien) den Antrag:

„Die Section nimmt den Vortrag des Herrn Prof. Dr. Hofer als eine sehr schätzenswerte Anregung für den praktischen Unterricht entgegen, verzichtet aber auf das Eingehen in die Specialdebatte betreffend die einzelnen Punkte."

Prof. Dr. Petak (Wien) stellt den Zusatzantrag:

„mit Rücksicht auf das weite Gebiet der berührten Fragen einer- und den Mangel an Zeit andererseits"

und begründet denselben damit, dass die Weglassung dieses Zusatzes die Meinung aufkommen lassen könnte, dass die einzelnen Punkte des Eingehens in die Specialdebatte nicht wert erscheinen, was doch nicht die Anschauung der Section ist.

Nachdem der Antragsteller sich mit dem Zusatze einverstanden erklärt hat, wird der Antrag Waniek mit dem Zusatze Petak einstimmig angenommen.

Landes-Schulinspector Dr. Swida (Küstenland) dankt dem Leiter der Section für seine Mühewaltung, worauf dieser die Sitzung schließt.

Pädagogische Section.

Nach Eröffnung der Versammlung ertheilt der Vorsitzende, Dir. Dr. W. Toischer, dem Referenten, Dir. Dr. Gustav Hergel (Außig), das Wort zu seinem Vortrage:

„Unsere Lehrbücher".

Der Vortragende schlägt die Annahme folgender These vor:

„Unsere Schulbücher dürfen bloß Leitfäden für den öffentlichen Unterricht sein; dann werden diese Lernbehelfe nicht nur billiger, sondern überdies auch nicht so häufigen Änderungen unterworfen sein."

Nachdem Dir. Dr. Hergel geschlossen hatte, ergriff der Vorsitzende das Wort:

„Nach dem lebhaften Beifalle, der dem Herrn Vortragenden gespendet worden ist, fühle ich mich verpflichtet, ihm den Dank der Versammlung für sein überaus anregendes Referat auszusprechen." Der Vorsitzende eröffnet die Debatte, fordert aber mit Rücksicht auf die beschränkte Zeit zur möglichsten Kürze auf.

Prof. Dr. Franz Nábělek (Kremsier): „Es wurde ausgeführt, dass in den mathematischen Lehrbüchern vollständige Beweise nicht durchgeführt werden sollten. Freilich ist dies so gedacht, dass diese entfallen könnten, wenn der Lehrer so ist, wie er sein soll, und die Schüler sind, wie sie sein sollen. Die Mathematik ist manchmal ein Schreckgespenst, nicht deshalb, weil sie schwer wäre, sondern weil sie nicht in der richtigen Weise gelehrt wird. Ich erinnere mich da an einen bestimmten Fall aus früheren Jahren. Ein Mathematikprofessor führte die Beweise an der Tafel mit solcher Raschheit durch, dass die Schüler kaum imstande waren nachzustenographieren. Was haben die armen Schlucker gethan? Einzelne Geübtere haben den Vortrag aufgenommen, die übrigen haben Gruppen gebildet, haben den Vortrag von den anderen abgeschrieben und erst jetzt gelernt.

„Ich meine vielmehr, es muss der Beweis im Lehrbuche klar gegeben werden. Wenn gesagt wird, dass der Schüler dadurch angeleitet werde, auswendig zu lernen, so halte ich das für nicht zutreffend. Kein

Lehrer der Mathematik wird sich damit begnügen. Ich meine also, Beweise müssen im Lehrbuche immer in klarer Weise durchgeführt werden. Es kann ja ein Schüler auch krank werden; wie soll er sich dann die Kenntnis des durchgenommenen Stoffes verschaffen, wenn er verhindert war, dem Unterrichte zu folgen? Es ist die Frage, ob seine Mitschüler immer Zeit haben, ja auch geradezu, ob sie die Lust haben, ihm das Erklärte nochmals zu erklären. Mancher Schüler ist nicht gerade beliebt bei seinen Mitschülern, man wird es ihm nicht einmal zeigen, wie der Beweis in der Schule durchgeführt worden ist." (Lebhafter Beifall.)

Prof. Dr. Gutscher (Graz): „Ich möchte aufmerksam machen auf die Verschiedenheit in der Anlage der Schüler. Die einen sind in der Lage, rasch zu begreifen, bei den anderen wiegt gerade das mechanische Erfassen vor, wobei er freilich ohne Buch nicht arbeiten kann. Beim grammatischen Unterrichte wird man vom Verständnisse des Deutschen ausgehen können oder sollte ausgehen können, es reduciert sich dabei der Lernstoff auf ein Minimum. Ich habe aber gerade die Erfahrung gemacht, dass ein großer Theil der Schüler dabei außerordentlich schwer mitkommen kann. Ich habe mit Lehrern aus den verschiedensten Kreisen und auch mit Universitätsprofessoren darüber gesprochen, und diese waren zu einem hervorragenden Theile der Ansicht, dass es für die Schüler weit schwerer wäre, einem freien Vortrage zu folgen, als auf Grundlage des Buches mitzuarbeiten, namentlich wenn einzelne Lehrer in früheren Jahren das mechanische Gedächtnis herausgebildet haben. Als in einem Falle ein derartiger Wechsel des Verfahrens eintrat, kamen Instructoren mit der Klage: die Schüler haben zuhause nichts zu lernen; als das frühere Verfahren eingehalten wurde, waren die Instructoren in der Lage, den Schüler vorwärts zu bringen. In Bezug auf den Stoff, der im Lehrbuche enthalten ist, wäre es das Ideal, dass dem Lehrer die Auswahl überlassen bleibe; es muss aber frühzeitig und mit Vorsicht angefangen werden. Es ist als ein wesentlicher Punkt aus den Ausführungen des Referenten zu entnehmen, dass der Lernstoff in den Lehrbüchern schärfer zu fassen sei. Dies könnte sich auch auf die Beispiele erstrecken. Der Lernstoff im Lehrbuche hätte sich auf ein Minimum zu beschränken, auf dasjenige, was zu erzielen absolut nothwendig ist, und was genügen müsste. Aber auch nur genügen: was darüber hinausgeht, das wäre der freien Berufsthätigkeit des Lehrers zu überlassen.

„Das mechanische Prüfen wäre einzuschränken.

„Das Minimum, das man fordern muss, muss indes vollständig enthalten sein. Es muss mindestens der Stoff, der für die Versetzungsprüfung nothwendig ist, vollständig im Buche dargelegt sein. Ich bin gegen die Dünnleibigkeit der Bücher. In einem Falle war ein Lehrbuch der Mathematik für Oberclassen im Gebrauche, 100 bis 150 Seiten stark. Die Benützung dieses Lehrbuches war indes eine Qual für Lehrer und Schüler."

Prof. A. Winkler (Mährisch-Ostrau): „In der Ansicht des Herrn Vortragenden, dass die Schüler gezwungen wären, besser aufzumerken, wenn die Schulbücher nur einen kurzen Auszug des Lehrstoffes enthielten, erblicke ich ein Armutszeugnis für die pädagogisch-didaktische Befähigung der Mittelschullehrer.

„Zu den Ausführungen der zwei Herren Vorredner möchte ich nur

hinzufügen, dass es aus psychischen und physischen Gründen oft auch einem in der Schule anwesenden Schüler nicht möglich ist, vier Stunden lang so aufzupassen, dass er sich alles Nothwendige merkt, weshalb er zuhause ein ausführliches Lehrbuch zum Nachlernen braucht.

„Aus den von Prof. Nábělek erwähnten Schülerberathungen würden geschriebene Commentare entstehen, welche sammt orthographischen und stilistischen Fehlern sowie inhaltlichen Unrichtigkeiten von einer Schülergeneration an die andere vererbt und ein sehr zweifelhaftes Surrogat unserer guten Lehrbücher — die Lehrbücher für moderne Sprachen ausgenommen — abgeben würden."

Prof. Dr. Maiß (Wien): „Da der Stoff ein unbegrenzter ist, so möchte ich einen Vorschlag zur Abgrenzung der Debatte machen. Es wäre wünschenswert, die gebotenen Anregungen literarisch zu verarbeiten; für heute schlage ich jedoch Schluss der Debatte vor."

Der Vorsitzende bringt den Antrag auf Schluss der Debatte zur Abstimmung; derselbe wird angenommen.

Zum Worte sind noch vorgemerkt die Herren Dir. Dr. A. Frank (Prag), Prof. Dörfler (Komotau), Prof. Strach (Prag), Dir. Zycha (Wien-III), Prof. Becker (Wien-VIII), Prof. Wonisch (Graz) und Regierungsrath Dr. Gustav Waniek (Wien).

Dir. Dr. A. Frank (Prag): „Ich möchte ein paar ganz kurze Bemerkungen zu dem heutigen Vortrage und der vorgeschlagenen Resolution machen. Von den Prämissen derselben möchte ich allerdings einige ausschalten. Aber es kann festgehalten werden und ist zu wiederholtenmalen betont worden, dass der Lehrer in den Mittelpunkt des Unterrichtes treten soll, und dass die Schüler zur Aufmerksamkeit angehalten werden sollen. Sache des Lehrers wird es sein, da wir Lehrbücher mannigfacher Art für die verschiedenen Gegenstände haben, diese dem individuellen Unterrichtsbetriebe anzupassen; die Lehrbücher werden dann ganz anders aussehen. Es ist gesagt worden: ‚In einzelnen Gegenständen brauchen wir gar keine Lehrbücher'; es sind besonders die Gegenstände, welche mit dem Anschauungsunterrichte zu thun haben, wie die Naturwissenschaften, von denen dies gesagt worden ist. In anderen Gegenständen liegt die Sache jedoch anders, so in Religion, Geschichte und Propädeutik. Ich habe zwar kein Lehrbuch nennen hören, möchte jedoch eines erwähnen, das große Vorzüge besitzt, nämlich das Lehrbuch der Geschichte von Dir. Zeehe. Das Lehrbuch ist geradezu ausgezeichnet, die Ergebnisse sind am Schlusse der einzelnen Capitel in kurzen Sätzen dargelegt und zusammengefasst. Würde man aber den Inhalt noch enger zu fassen versuchen, so würden viele Dinge, die von Wichtigkeit und in dem Buche angegeben sind, vollständig fallen."

Prof. Franz Dörfler (Komotau): „Da ich voraussah, dass es mir nicht möglich sein werde, zu dem Gegenstande hier ausführlich zu sprechen, so habe ich meine Thesen drucken lassen und die betreffenden Ausführungen dazu gegeben.

„Diese Thesen lauten:

„‚1. Wenn möglich, sollten die Schulbücher ganz abgeschafft werden;

„‚2. wo dies unthunlich ist, sollte wenigstens eine Verminderung des Inhaltes auf das Allernothwendigste eintreten;

„3. insbesondere wären alle ausführlichen Einleitungen, Erklärungen, Beweise, Beispiele, Ausnahmen u. s. w. mündlich zu geben;
„4. die Bücher mögen leere Blätter für wissenswerte Notizen enthalten;
„5. die Privatlectüre ist in allen Fächern einzuführen;
„6. um Überbürdung zu vermeiden, wäre den Schülern Gelegenheit zu bieten, das Lehrpensum nach und vor dem Unterrichte in der Schule zu absolvieren.'

„Ich habe diese Broschüre betitelt: ‚Abschaffung der Lehrbücher'.[1]) Die Schulbücher vernichten die Autorität des Lehrers (Lebhafter Widerspruch), fördern die Unaufrichtigkeit, erziehen das Schulschwänzen. Der Lehrer wird durch sie zu einem bloßen Drillmeister. (Widerspruch.) Weiter wird die Trägheit der Schüler noch unterstützt durch die Bestimmung, dass die Noten in die Classenkataloge eingetragen werden sollen. Der Junge kann es sich ungefähr ausrechnen, wann er darankommt, und lernt nur diejenige Partie, aus der er hoffentlich geprüft werden wird. So schwindelt sich mancher unfleißige Schüler hinauf bis in die höheren Classen." — Reder erklärt die Schulbücher für die Hauptursache des schlechten Erfolges an den Mittelschulen. (Lebhafter Widerspruch.) Die Ausführlichkeit der Lehrbücher zieht die Nothwendigkeit mit sich, dass an vielen Stellen gestrichen werden muss, was in den Schülern den Glauben erwecken könne, der Lehrer sei selber des Stoffes nicht hinlänglich mächtig. Redner ist der Anschauung, es müsse, wenn die Lehrbücher beibehalten werden sollen, eine Verminderung ihres Inhaltes auf das Allernothwendigste eintreten. (Lebhafter Widerspruch.)

Prof. Strach (Prag) ist gegen eine Verkürzung der Lehrbücher sowohl im Interesse der Schüler als auch der Gleichförmigkeit des Unterrichtes. Es könne eine Erkrankung des Schülers eintreten, so dass dann der Schüler genöthigt sei, an der Hand des Lehrbuches den versäumten Lehrstoff nachzuholen; es könne ferner eine Erkrankung des Lehrers, der Fall einer Supplierung eintreten, und da beruhe die Continuität des Unterrichtes einzig und allein auf dem Lehrbuche. Auch der Fall der Maturitätsprüfung müsse berücksichtigt werden, da es in den seltensten Fällen möglich sein werde, dass ein und derselbe Lehrer den Schüler von der V. bis zur VIII. Classe begleite.

Dir. J. Zycha (Wien): „Wir sind dankbar, dass auf gewisse Mängel aufmerksam gemacht worden ist, die den vorhandenen Lehrbüchern anhaften, und sind überzeugt, dass die Verfasser die gemachten Ausstellungen berücksichtigen werden, wo sie es ihrer Überzeugung nach für nothwendig finden. Aber vieles von dem, was vorgebracht wurde, ist gewiss nicht einwandfrei, und ich habe eine andere Meinung von unseren Lehrbüchern. Es ist möglich, dass wir Lehrer kein Buch brauchen: dass die Schüler ein Buch brauchen, wird niemand widerlegen können. Für die Schüler ist das Buch nothwendig, und zwar unter allen Umständen nothwendig. Solange es Schüler geben wird, wird es auch Schulbücher geben müssen, diese Frage ist außer Discussion. Verbesserungen in einzelnen Dingen sind dagegen stets möglich." (Beifall.)

---

[1]) Diese Schrift führt den Titel: „Abschaffung der Schulbücher", Referat, erstattet beim Mittelschultage 1900 von Prof. F. Dörfler, Druck von Brüder Butter, Komotau, 14 SS., 8°.

Prof. Dr. Becker (Wien) ist der Anschauung, dass man dem Gedächtnisse der Schüler nicht zuviel zumuthen darf, dass die Verarbeitung in der Schule in der Praxis gewissen Grenzen unterliegt, die durch den Ausfall der Stunde, den Lehrplan und verschiedene Zufälligkeiten bedingt sind. In solchen Fällen ist das letzte Hilfsmittel das Lehrbuch. Ich möchte indes vorschlagen, dass auf einem zukünftigen Mittelschultage der Frage nähergetreten werde. Es wurde der Antrag gestellt, diese Frage bis dahin literarisch in Zeitschriften oder Programmen oder sonst irgendwie zu behandeln. Hiefür möchte ich einen Wunsch aussprechen. Bei solchen Angelegenheiten wird vom „Allerwichtigsten", „Allernothwendigsten" und von minder wichtigen Dingen gesprochen, aber auf das Was und Wie wird nicht eingegangen, wie nämlich diese theoretischen Ideen sich in Praxis umsetzen lassen. Wenn einige von den Herren hier literarisch daran gehen wollen, über diese gewiss wichtige Angelegenheit das Wort zu ergreifen, dann möge es mit Rücksicht auf die wirkliche Praxis und nicht auf die graue Theorie geschehen. Weder der ideale Schüler noch der ideale Lehrer darf dabei vorausgesetzt werden. Es ist vielmehr gerade bei Behandlung dieser Frage wünschenswert, dass alle Herren, die es angeht, aus allen Fachgruppen, bloß auf den Boden des Realen sich stellen mögen: was ist möglich, und was kann durchgeführt werden? Ja ich möchte sagen, man solle bei Behandlung dieser Frage immer den schlechtesten Lehrer und den schlechtesten Schüler voraussetzen, um ja die Möglichkeit einer Realisierung der betreffenden Vorschläge herbeizuführen.

Prof. Fr. Wonisch (Graz) erklärt es für wünschenswert, dass in den Lehrbüchern der Naturlehre, namentlich für Unterclassen, Rücksicht genommen werde auf den Umstand, dass die physikalischen Cabinette der Mittelschulen meist nur mit ganz einfachen Apparaten arbeiten können. Die Versuche sollten daher unter der Voraussetzung beschrieben werden, dass sie mit den einfachsten Mitteln ausgeführt werden können. Andernfalls habe man zu befürchten, dass dem Schüler, der zuhause die betreffenden Partien nachliest, nachdem er die Versuche in der Schule gesehen hat, die Eindrücke aus der Schule durch Vorführung ganz anderer Apparate verwischt werden.

Regierungsrath Dir. Dr. F. Waniek (Wien): „Der Herr Vortragende steht auf dem Standpunkte der Stoy'schen Schule. Ich will indes hierauf nicht weiter eingehen, sondern mich auf einzelne Bemerkungen beschränken. Es ist sicher, dass die Lehrbücher den Eltern viele Kosten bereiten, sicher, dass diese den Unfug bei Neuauflagen sehr bitter empfinden, indes glaube ich, dass die Unterrichtsverwaltung dafür sorgen wird, dass die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Was den Text der Lehrbücher betrifft, so muss man damit zufrieden sein, wenn sie dem Fortschritte der Didaktik und der Pädagogik Rechnung tragen. Es ist nicht jeder Lehrer in der Lage, alles das zu verfolgen, was die Fortentwicklung seines Faches nach jeder Richtung hin betrifft. Zweitens möchte ich mir eine kurze Bemerkung betreffend die Sprachbildung der Schüler erlauben. Ich glaube nicht, dass der Schüler, wenn er nur mit Schemen zu thun hat, für seine sprachliche Bildung einen Gewinn zieht. Aus sich heraus allein gewinnt er eine größere sprachliche Fertigkeit nicht. Im allgemeinen beruht die Sprach-

bildung hauptsächlich auf der Vorbildung: und da glaube ich, es schade gar nichts, wenn in den unteren Classen auch auswendig gelernt wird (Beifall), der Schüler gewöhnt sich dadurch an das Wort. (Erneuter Beifall.) Denken Sie nur an unser Österreich, so sehen Sie eine Reihe von Anstalten, in denen eine gemischtsprachliche Schülerschaft zu finden ist, eine slovenische, eine polnische. Da muss der Lehrer den deutschen Text haben, an welchem er das Deutsche erlernen lassen kann." (Lebhafter Beifall.)

Vorsitzender Dir. Dr. Toischer: „Es liegt kein Antrag vor außer der vom Collegen Maiß, dahin gehend, es mögen einstweilen die heute angedeuteten Gesichtspunkte literarisch verarbeitet werden. Da dieser auch die These des Herrn Dir. Hergel betrifft, so wäre wohl nur der Antrag des Herrn Prof. Maiß hier vorzubringen. Dass aber auch der Antrag des Herrn Prof. Dörfler mit in diesen Antrag hineinfällt, ist klar; nur hat der Herr College in seiner Arbeit seine Anschauungen bereits literarisch vertreten."

Der Antrag des Herrn Prof. Dr. Maiß wird zur Abstimmung gebracht und einhellig angenommen.

Vorsitzender Dir. Dr. Toischer: „Der Vortrag und die daran sich schließende Debatte waren überaus lehrreich, und ich hoffe, dass unser Zusammensein nicht ohne Erfolg bleiben wird. Indem ich allen Herren Theilnehmern herzlichst danke, schließe ich die Versammlung."

Dritte Vollversammlung.

(Beginn 10 Uhr 10 Minuten vormittags.)

Vorsitzender: „Ich eröffne die dritte Vollversammlung und ertheile Herrn Prof. Schlegl das Wort zu seinem Vortrage."

Hierauf hält Prof. Georg Schlegl (Wien) seinen Vortrag:

„Vorschläge zur Einführung einer allgemeinen Versicherung der Activitätszulagen" (S. 138)

und schlägt die Annahme folgender Thesen vor:

„1. Der Mittelschultag erklärt es als wünschenswert, dass eine obligatorische Versicherung der Activitätszulage für den Pensionsbezug bei allen Mittelschullehrkräften eingeführt werde.

„2. Der Mittelschultag beschließt, an das hohe k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht die Bitte zu richten, der Staat möge auf Grund des Umlageverfahrens diese Versicherung durchführen.

„3. Der Mittelschultag wählt zur Abfassung einer Petition und zur Erstattung eines versicherungstechnischen Gutachtens über die Berechnung der Prämien einen Ausschuss von fünf Mitgliedern, der dem nächsten Mittelschultage darüber berichten soll." (Lebhafter Beifall.)

Vorsitzender: „Ich danke dem Herrn Vortragenden für seine sehr nützlichen Auseinandersetzungen, die gewiss einer langen reiflichen Erwägung und eines Eindringens in eine Sache bedurften, die uns eigentlich ferner gelegen und doch für uns so wichtig ist. Ich bitte nun diejenigen

Herren, welche zur Generaldebatte das Wort ergreifen wollen, dies zu thun."

Regierungsrath Dir. Fr. Slameczka (Wien): „Der allgemeine Beifall, den der Vortrag geerntet hat, ist wohl ein Zeugnis dafür, dass die Versammlung principiell mit den Vorschlägen vollkommen einverstanden ist. Darüber braucht gar nicht weiter gesprochen zu werden. Der Herr Vortragende hat auch mit Recht hervorgehoben, dass wir gewiss nicht auf Widerstand seitens der Staatsverwaltung zu rechnen haben werden, weil es ja im wohlverstandenen Interesse des Staates selbst gelegen ist, seine Angestellten nicht bis zum letzten Momente der Leistungsfähigkeit auszunützen. Es liegt vielmehr im Interesse des Staates, dass jeder, solange er auf seinem Posten steht, im Vollbesitze seiner Kräfte sich befinde. Es wird daher im Interesse des Staates selbst liegen, unsere Action zu unterstützen.

„Ich wollte nur hervorheben, dass meiner Ansicht nach diese Action, wie aus Punkt 3 hervorgeht, etwas zusehr in die Länge gezogen erscheint. Ich glaube, die Sache hat Eile. (Beifall.) Die Verhältnisse haben sich seit der letzten Gehaltsregulierung schon so entwickelt, dass wir eigentlich nicht mehr viel davon verspüren. Die verschiedenen Factoren im verkaufenden Publicum bemühen sich in rührender Übereinstimmung, das Plus, das wir durch die Gehaltsregulierung erhalten haben, uns größtentheils wieder abzunehmen. (Heiterkeit und Sehr richtig!) Unsere Hausfrauen werden ja ein Lied davon zu singen wissen. Wir sind also eigentlich nicht viel besser daran, als wir vor der Gehaltsregulierung waren.

„Eile thut demnach noth, und deshalb möchte ich mich gegen den dritten Punkt in der vorliegenden Fassung aussprechen. Wenn dem in drei Jahren stattfindenden Mittelschultage erst Vorschläge unterbreitet werden sollen, so können wir mindestens mit einem Zeitraume von fünf Jahren rechnen, bis die Sache in Fluss kommt. Das geht denn doch nicht.

„Man sollte dem Ausschusse, dessen Wahl beantragt wird, vielmehr den Auftrag geben, die Sache sehr sorgfältig auszuarbeiten, an die maßgebenden Factoren mit den entsprechenden Anfragen bezüglich der Art und Weise der Mitwirkung bei dieser Action heranzutreten und sich dann im Laufe der Zeit mit den verschiedenen Mittelschulvereinen, deren Anschauungen doch sozusagen die öffentliche Meinung im Mittelschullehrstande darstellen, ins Einvernehmen zu setzen, so dass er hoffentlich dem nächsten Mittelschultage bereits das ins Leben getretene Resultat dieser Berathungen wird vorlegen können." (Lebhafter Beifall.)

Vorsitzender: „Aus Ihrem Beifalle glaube ich entnehmen zu dürfen, dass der Herr Regierungsrath einer sehr probablen Meinung Ausdruck verliehen hat. Wie wäre es, wenn wir dieser Meinung sofort durch en bloc-Annahme zum Durchbruche verhelfen wollten? (Beifall.) Vielleicht hätte der Herr Regierungsrath die Güte, seinem Antrage eine ganz concrete Form zu geben?"

Regierungsrath Dir. Slameczka: „Ich bedauere sehr, dass ich keine bestimmte Formulierung vorzuschlagen in der Lage war. Ich habe nur aussprechen wollen, dass der Ausschuss den Auftrag erhalten möge, die Action möglichst bald ins Werk zu setzen. Dem nächsten Mittelschultage soll nicht erst darüber berichtet werden, was eventuell zu geschehen habe, sondern mitgetheilt werden, was schon geschehen ist." (Zustimmung.)

Referent Prof. Schlegl: „Vielleicht könnte dem Wunsche des Herrn Regierungsrathes Slameczka dadurch Rechnung getragen werden, dass wir den dritten Vorschlag in folgender Weise ändern: ‚Der Mittelschultag wählt zur Überreichung einer Petition und zur Erstattung eines versicherungstechnischen Gutachtens über die Berechnung der Prämien an die hohe Regierung einen Ausschuss von fünf Mitgliedern.‘ Dieser Ausschuss wäre also ermächtigt, auf Grund der vorgebrachten Anschauungen eine Petition abzufassen, ein versicherungstechnisches Gutachten einzuholen und sich mit dieser Petition sogleich an die Regierung zu wenden."

Prof. Franz Wonisch (Graz): „Es wurde gesagt, dass eine gewisse Altersgrenze, und zwar mit 42 Jahren, bestimmt werden soll, und dass von da ab ein höherer Beitrag zu leisten wäre. Ich befinde mich eben an dieser Grenze, und ich glaube, dass es seit den letzten zehn Jahren wohl sehr viele Herren gibt, die unverschuldeterweise so lange haben warten müssen, und von denen vorauszusehen ist, dass sie die 30 Dienstjahre nicht erreichen werden. Dass diese dafür, dass sie nichts erlangen werden, außerdem noch höhere Beiträge leisten sollen, scheint mir etwas hart zu sein. Ich glaube daher, dass bei Ausarbeitung des Programmes auf diesen Punkt wohl auch Rücksicht zu nehmen wäre."

Vorsitzender: „Ich glaube, wir können dies als fruchtbare Anregung zur Kenntnis nehmen; eine Abstimmung darüber einzuleiten, dürfte wohl kein Anlass sein.

„Ich komme nun auf den Antrag des Herrn Regierungsrathes Slameczka zurück und bitte diejenigen Herren, welche diesen Antrag in der Weise, wie er vom Herrn Referenten modificiert wurde, annehmen wollen, die Hand zu erheben. (Geschieht.) Der Antrag ist angenommen. Damit hat die Versammlung eigentlich implicite auch den beiden ersten Thesen des Herrn Referenten die Zustimmung ertheilt. Doch ersuche ich noch überdies jene Herren, welche mit diesen beiden ersten Thesen einverstanden sind, die Hand zu erheben. (Geschieht.) Sie sind gleichfalls angenommen, und damit ist dieser Gegenstand erledigt.

„Gestatten Sie mir nun noch einige Mittheilungen. Von Sr. Excellenz dem Herrn Minister für Cultus und Unterricht ist als Antwort auf unsere Depesche folgendes Schreiben eingelangt: ‚Soeben erhielt ich ein mich sehr erfreuendes Telegramm des deutsch-österreichischen Mittelschultages. Ich bitte Sie, meinen herzlichsten Dank der Versammlung zu vermitteln. Für mich gibt es allerdings keinen schöneren Lohn als die Anerkennung dieser Kreise, dass ich für die Erhaltung und Hebung des Mittelschulwesens nicht umsonst durch fast 40 Jahre bemüht war. Ich wünsche herzlichst, dass die Verhandlungen des Mittelschultages recht erträgnisreich sich gestalten und die Actionen der Unterrichtsverwaltung fördern und erleichtern mögen.‘ (Lebhafter Beifall.)

„Ferner habe ich mitzutheilen, dass vor wenigen Minuten Se. Excellenz der Herr japanische Gesandte und Viceminister des Unterrichtes die von Herrn Prof. Klar in der historisch-geographischen Section veranstaltete Ausstellung von Geographie-Lehrmitteln und Schulatlanten über Japan mit seinem Besuche beehrt, sich sehr befriedigt darüber ausgesprochen und den Austausch von Lehrmitteln zwischen Japan und Österreich angeregt hat.

„Der deutsch-österreichische Lehrerbund hat ein Begrüßungsschreiben an uns gerichtet.

„Ich möchte mir nun erlauben, auf diese Zuschrift hin auch unsererseits eine Begrüßung an den deutsch-österreichischen Lehrerbund zu senden, worin wir dem Wunsche Ausdruck geben, es möchten auch seine Arbeiten gedeihlich vorwärtsschreiten. Ich nehme an, dass die Versammlung damit einverstanden ist. (Zustimmung.)

„Zu einer geschäftlichen Mittheilung ertheile ich Herrn Prof. Dr. Maiß das Wort."

Geschäftsführerstellvertreter Prof. Dr. Maiß macht hierauf einige Mittheilungen, die den Empfang im Rathhause betreffen.

Vorsitzender: „Wir schreiten in unserer Tagesordnung fort. Ich bitte Herrn Dir. Franz Kemény, das Wort zu seinem Vortrage:

‚Der Kampf gegen die Sinnlichkeit'

zu ergreifen."

Dir. Franz Kemény (Budapest): „Hochgeehrte Versammlung! Mein erstes Wort soll und muss jenes des aufrichtigen, offenen Dankes sein. Sie werden es begreiflich finden, dass es für einen Schulmann, der als Gast in dieser vornehmen Gesellschaft erscheint, nicht nur eine Erziehungs- und Artigkeitspflicht, sondern eine Gewissenspflicht ist, dieser Auszeichnung sich vollkommen bewusst zu sein.

„Das zweite Wort, meine Herren, gestatten Sie mir zu meiner eigenen Rechtfertigung und Entschuldigung. Man könnte mir nämlich von manchen Seiten vielleicht den Vorwurf der Unbescheidenheit machen, wieso ich es wagen könne, in dieser Gesellschaft und noch dazu über ein solches im wahren Sinne des Wortes Welt-Thema zu sprechen. Nun, meine Herren, lösen will ich und werden wir heute dieses Problem nicht. Ich bin vollauf zufrieden, wenn es mir gelingen sollte, wenigstens eine geringe Anregung zu bieten und den Gegenstand ihrem Bewusstsein näher zu bringen. Von welch hervorragender, immenser Bedeutung gerade dieses Thema ist, und wie alle übrigen Fragen der inneren und äußeren Schulreform und der Erziehung daneben schier verschwinden oder verschwinden sollten — dies bedarf wohl keines längeren Beweises. Doch will ich die, besonders heute, so außerordentlich theuere Zeit nicht mit langen Einleitungen in Anspruch nehmen und möchte auch das hochgeschätzte Bureau sogleich in der Richtung beruhigen, dass ich erkläre — um mit Rückert zu reden — aus des Auszugs Auszug einen Auszug bieten zu wollen.

„Wovon handelt also unser Thema: ‚Der Kampf gegen die Sinnlichkeit'? Diesen Kampf im universellen Sinne könnten eigentlich wir Schulmänner führen, denn das ist der Hebel, durch den die Gesellschaft und die Welt bewegt wird. Doch fasse ich das Problem bei dieser Gelegenheit viel enger, viel bescheidener auf. Es ist mir darum zu thun, jene Mittel und Wege ausfindig zu machen, durch welche die heutige Schuljugend — nicht allein jene der Mittelschule, aber diese besonders — gegen die allzu frühen und allzu zahlreichen Versuchungen der Sinnlichkeit beschützt und ihre sinnliche Widerstandskraft gestählt werden könnte. Ich kann mich nämlich der Überzeugung nicht erwehren, dass hier ein großes, ein tiefes Übel vorliegt, nicht von heute und nicht von gestern, und dass wir viel

zu wenig dagegen ankämpfen. Eben darum, weil es sich hier um eine Sache handelt, die vielleicht keinen Anfang und kein Ende hat, glaube ich, dass auch der Kampf dagegen kein Ende haben sollte. Um auf den Auszug des Auszugs zu kommen, bedauere ich, dass das deutsch abgefasste und eingesandte Referat meines Vortrages sammt den Thesen nicht gedruckt wurde und mir jetzt leider nicht zur Verfügung steht. Ich bitte deshalb, jene formellen Mängel zu entschuldigen, wenn ich nun aus einem französischen Manuscripte ins Deutsche rückübersetzen muss.

„Ich übergehe jene zahlreichen Gelegenheiten der Versuchung, die mit unserem Thema zusammenhängen, und die den Gegenstand des ersten Theiles einer ausführlichen Abhandlung bilden, die kürzlich in fünf Nummern der ‚Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung‘ (Leipzig, Klinkhardt) erschienen ist,[1]) und deren Leitsätze ich nicht nur hier, sondern auch beim diesjährigen Pariser *Congrès international de l'enseignement supérieur* vorlegen werde. Auch die Schwierigkeiten, die das Problem an sich bietet, will ich hier nicht erörtern, sondern gehe direct zu jenen Leitsätzen über, welche die längere Beschäftigung mit diesem Thema in mir gereift hat, während ich bezüglich der Einzelheiten wohl auf die Originalabhandlung selbst verweisen darf. Gleichzeitig bitte ich um Nachsicht für jene Übertreibungen. die manchem dieser Leitsätze scheinbar anhaften, doch ist es meine Ansicht, dass wir, wenn wir in der Wirklichkeit auch nur etwas erreichen wollen, wie überall, so auch hier das Ideal viel höher setzen müssen.

„Die Grund- und Leitsätze dieses ‚Kampfes‘ wären nun die folgenden:

„‚1. Nothwendigkeit und Möglichkeit des Kampfes gegen die Frühreife und den frühzeitigen geschlechtlichen Verkehr der Jugend.

„‚2. Es ist nicht nothwendig, dass das Kind, indem es das Übel und die Gefahren kennen lernt, ihnen gleichzeitig zum Opfer falle, sondern es ist nothwendig und möglich, dass es gleichzeitig die Gefahr fürchten, verabscheuen, in und außer sich bekämpfen lerne.

„‚3. Jede einseitige — physische, intellectuelle oder moralische — Einwirkung ist, als an sich unvollständig, für den Erfolg ungenügend. Nur durch eine gleichzeitige, sich gegenseitig stärkende Anwendung aller dieser Richtungen, nämlich der physischen, geistigen und moralischen Erziehung, ist eine Abhärtung des Körpers, des Geistes und der Seele erreichbar. Diese dreifache und gleichzeitige Abhärtung ist für unseren hohen und heiligen Zweck unumgänglich nothwendig.

„‚4. Unerlässlich ist der möglichst frühzeitige Beginn und die möglichst andauernde Anwendung dieser dreifachen Ein- und Gegenwirkungen.

„‚5. Es ist unumgänglich nothwendig, dass die folgende These in das Bewusstsein von jung und alt übergehe: Es ist die unbedingte Pflicht jedes anständigen Menschen, seine sinnlichen Begierden unter allen Umständen zu beherrschen.‘

„Meine Herren! Wenn ich eingangs gebeten habe, dass Sie vor meinen Übertreibungen nicht zurückscheuen mögen, so habe ich hauptsächlich diese These vor Augen gehabt. Hier gibt es kein Compromiss,

[1]) 1900, 21. Januar bis 18. Februar, Nrn. 3—7.

besonders der Jugend gegenüber, und darum erscheint mir dieser Grundsatz absolut nothwendig.

„‚6. In dem antisinnlichen Vorgange, also in der Bekämpfung, müssen wir zwei Zustände sondern und unterscheiden: das erste Stadium ist das Heraustreten aus dem gegenwärtigen, versumpften Zustande; erst dann kann das zweite Stadium folgen, nämlich die Aufrechterhaltung und das Fortschreiten in dem normalen, anständigen Course.

„‚7. Der Erfolg kann nur durch die harmonische und einheitliche Mitwirkung aller berufenen Factoren gesichert werden.‘

„Was ich unter allen berufenen Factoren verstehe, ist vielleicht auch ohne besonderen Commentar verständlich: ich meine nicht nur die Schule, nicht nur die Unterrichtsverwaltung, nicht nur die Gesellschaft, sondern auch — und in erster Reihe — die Eltern, die Haus- und Schulärzte, die Presse, besonders die Tagespresse, welche auf diesem Gebiete, ich bin offen genug, es zu gestehen, sehr viel sündigt.

„‚8. Der Kampf gegen die Sinnlichkeit, der gleichwertig ist mit dem Kampfe für die Sittlichkeit, soll beständig sein und nie erlahmen. Darum muss das Thema stetig auf der Tagesordnung erhalten und die Mitwirkung sämmtlicher Schichten des Volkes, aller Berufs- und Gesellschaftskreise für ihn gewonnen werden.

„‚9. Das Bildungsideal aller Zeiten und Völker ist das folgende: Vereinigung der größten sinnlichen Widerstandskraft mit der möglichst größten seelischen, geistigen und körperlichen Vollkommenheit (Potenz). Die Zukunft gehört jenem Volke, welches über die größte sinnliche Widerstandskraft im Vereine mit den eben erwähnten Potenzen verfügen wird.‘

„Meine Herren! Der Glockenschlag mahnt mich an mein Versprechen, und so gestatten Sie mir zum Schlusse meines kurzen Referates zu schreiten. Ich war mir dessen bewusst, dass dieses Problem nicht in zehn Minuten und von einem Schulmeister gelöst werden kann. Allein wenn sich eine Versammlung, in der, nach meiner vollen Überzeugung, so viel Wissen, Können und Wollen vereinigt ist, eine solche Körperschaft wie die Ihrige, unseres Gegenstandes annehmen wollte, so glaube ich, dass jedenfalls einiger Erfolg in Aussicht stünde.

„Darum erlaube ich mir, der hochgeehrten Versammlung folgende zwei Thesen zu unterbreiten:

„‚1. Der VII. deutsch-österreichische Mittelschultag setzt eine Commission zum Studium jener Mittel und Wege ein, die geeignet sind, die Widerstandskraft der Jugend gegen die sinnlichen Versuchungen zu steigern und sie vor den frühzeitigen Versuchungen thunlichst zu bewahren, und erwartet auf dem nächsten Mittelschultage positive Vorschläge hierüber.

„‚2. Der VII. deutsch-österreichische Mittelschultag ersucht gleichzeitig das hohe k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht, dieser für die Erziehung so hochwichtigen Frage seine Aufmerksamkeit zuzuwenden.‘

„Hochgeehrte Herren! Gestatten Sie mir, bevor ich diesen Platz verlasse, noch eine zweifache letzte Bitte. Wollen Sie mir, wenn ich mit diesen Erörterungen gesündigt oder Ihre Zeit und Geduld überflüssiger-

weise in Anspruch genommen haben sollte, dies verzeihen. Das ist meine geringere Bitte; die wichtigere lautet: Wollen Sie mit gänzlicher Außerachtlassung der Person einzig und allein das beschließen, was Sie im Interesse dieser heiligen Sache für nothwendig und rathsam finden." (Lebhafter Beifall und Händeklatschen.)

Vorsitzender: „Meine Herren! Wir haben alle Ursache, Herrn Dir. Kemény für seine sehr interessanten Auseinandersetzungen, die sich im großen und ganzen an die Vorschläge von Campe, Milde u. a. anschließen, aber doch mehr auf moderne concrete Grundlage gestellt erscheinen, unseren besten Dank zum Ausdrucke zu bringen. Der Herr Director, den wir ja schon von früher her kennen — ist er doch seit langem unser Gast in Österreich, und hat er doch der Zeitschrift ‚Mittelschule' seine rege Antheilnahme seit langem zugewendet — hat uns zwei Sätze aufgestellt. Ich glaube, es wird in der Absicht der geehrten Versammlung gelegen sein, in die Debatte über diese Sätze einzugehen. Zum Worte hat sich Herr Dir. Dr. I. Petelenz gemeldet. Ich ertheile ihm das Wort."

Dir. Dr. Ignaz Petelenz (Krakau): „Hochgeehrte Versammlung! Gestatten Sie mir — ebenfalls als Gast — zu dieser Frage einige kurze Bemerkungen. Manche der hier anwesenden Herren werden sich wohl an die Schulmännerversammlung in Wien vom Jahre 1894 erinnern. Damals hatte ich die Ehre, in der naturwissenschaftlichen Section einige Fragen zu erörtern, die speciell den Unterricht in den Naturwissenschaften betreffen, und bei dieser Gelegenheit auch die Frage zu berühren, die augenblicklich auf der Tagesordnung steht.

„Bei Besprechung des Unterrichtes in der Zoologie und Botanik, in der Biologie überhaupt, gedachte ich auch der Frage, auf welche Weise das Geschlechtliche in der Schule zu behandeln sei. Ich trug damals in ein paar kurzen Sätzen die Ansicht vor, wir müssten einmal im Interesse der Jugend mit der althergebrachten Prüderie und mit der gewissen Falschheit brechen, die wir da der Jugend entgegenbringen. Wir tragen der Jugend diese Gegenstände zu einer Zeit vor, wo sie bereits gereift ist, suchen aber alles Mögliche zu verhüllen, wovon die Jugend das meiste weiß. Ich will die Frage hier nicht des näheren erörtern, sondern nur die Aufmerksamkeit darauf lenken, dass dies unbedingt ein großer Schaden für die Jugend ist, und dass bei einer eingehenderen Erörterung des Themas auf diesen Punkt besonderes Gewicht zu legen sein wird.

„Die Frage ist auch bei uns zuhause schon zur Besprechung gekommen, und zwar als es sich um die Approbierung eines Lehrbuches der Zoologie seitens des Landesschulrathes handelte. Es wurde eine eigene Commission zur Berathung darüber berufen, inwieferne und wie das Geschlechtliche in dem Lehrbuche Ausdruck und Berücksichtigung finden sollte. Von den zwölf Mitgliedern der Commission, die durchwegs Naturforscher waren, erklärten sich aber sieben gegen die Behandlung des Geschlechtlichen in der Schule überhaupt: sie erklärten sich dafür, dass es beim alten bleibe, und so blieb es beim alten.

„Der hochverehrte Herr Referent kennt selbst die Verhältnisse und dürfte auch schon mit sehr vielen gesprochen haben, die sich mit der Frage beschäftigt und vielleicht auch dasjenige, worauf ich Ihre Aufmerksamkeit zu lenken suchte, bereits in Rechnung gezogen haben. Ich

glaube, der Ansicht vieler Mitglieder der geehrten Versammlung Ausdruck zu geben, wenn ich dem Herrn Referenten für seine Anregung den besten Dank ausspreche und die Annahme der beiden Thesen der hochverehrten Versammlung bestens empfehle." (Beifall.)

Vorsitzender: „Da sich niemand mehr zum Worte meldet, so können wir damit die Debatte schließen. Über den Gegenstand ist, besonders in den letzten fünf, sechs Jahren, sehr viel geschrieben worden. Die Herren kennen ja die Literatur über diese Frage und über die der geschlechtlichen Verirrungen. Es erscheint ja jetzt kaum ein Erziehungswerk mehr, welches dieses Thema nicht in ausführlicher Weise erörtern würde. Die Frage, wie die Sache praktisch in der Schule zu behandeln ist, wird sich heute in einer halben Stunde gewiss nicht erledigen lassen. Der Antrag des Herrn Referenten spricht auch von der Einsetzung einer Commission, welche mit den Vorarbeiten zu betrauen wäre und auch dem k. k. Ministerium die entsprechenden Anregungen zu geben hätte.

„Ich ersuche diejenigen Herren, welche mit dem Antrage des Herrn Referenten einverstanden sind, die Hand zu erheben. (Geschieht.) Dieser Antrag ist angenommen.

„Es ist vorhin beschlossen worden, dass auch die Frage der Versicherung der Activitätszulagen einer Vorberathung unterzogen werden soll. Hiefür sind folgende Herren in Aussicht genommen: An der Spitze der ganzen Commission stünde der Herr, der heute so warm dafür eingetreten ist, Herr Regierungsrath F. Slameczka. (Beifall.) Weiter bestünde das vorbereitende Comité aus Herrn Dir. Dr. Ignaz Wallentin (Wien), Prof. Dr. Karl Rosenberg (Wien), Prof. Leopold Petrik (Wien) und selbstverständlich dem Herrn Referenten, den ich eigentlich zuallererst hätte nennen sollen, Prof. Schlegl. Ich bitte diejenigen Herren, welche mit dieser Zusammensetzung des Comités einverstanden sind, die Hand zu erheben. (Geschieht.) Dieser Vorschlag ist angenommen.

„Nun würde ich noch bitten, zur Kenntnis zu nehmen, dass der Abguss des Steines mit der altarchaischen Inschrift, der auf dem Forum in Rom gefunden worden ist, morgen Donnerstag von 10 bis 12 Uhr im Archäologischen Seminare der Universität zu sehen sein wird, wo der Secretär des Seminars Herr Dr. Groag die entsprechenden Erläuterungen zu geben die Güte haben wird, die namentlich mit Rücksicht auf die noch nicht vollkommen enträthselte Inschrift von Bedeutung sein werden.

„Nunmehr würde ich die Herren Obmänner der einzelnen Sectionen bitten, über die Sectionsberathungen Bericht zu erstatten."

Hierauf werden die Sectionsbeschlüsse von den Obmännern verlesen und in der vorgelegten Fassung verificiert.

Vorsitzender: „Zu einem Antrage im Anschlusse an die letzte These hat sich Herr Dir. Dr. Toischer zum Worte gemeldet. Ich ertheile ihm das Wort."

Dir. Dr. W. Toischer (Saaz): „Ich möchte mir betreffs der Erhöhung der Normaldotationen folgenden Antrag zu stellen erlauben: ‚Das Präsidium des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages wird beauftragt, die Beschlüsse der Section für Bibliothekswesen bezüglich der Erhöhung der Lehrmittelbeiträge auf 4 K unter gleichzeitiger Erhöhung der Normaldotation von 880 K auf

1280 K der hohen Unterrichtsverwaltung in geeigneter Weise zu unterbreiten.'"

Vorsitzender: „Ich ersuche diejenigen Herren, welche mit diesem Antrage einverstanden sind, die Hand zu erheben. (Geschieht.) Der Antrag ist angenommen.

„Wir gelangen nun zur Bestimmung von Ort und Zeit des nächsten Mittelschultages. Bezüglich des Ortes darf ich die Herren wohl an die Auseinandersetzungen erinnern, die wir gelegentlich des Commerses gehört haben, wo allerhand psychologische, logische, ästhetische Gründe u. s. w. von einem berufenen Redner für Wien geltend gemacht wurden. Ich weiß nicht, ob einer der Herren vielleicht einen bestimmten Antrag bezüglich des Ortes stellen möchte. (Vielfache Rufe: ‚Wien!')

„Es wird Wien als Ort des nächsten Mittelschultages vorgeschlagen. Ich bitte diejenigen Herren, welche mit diesem Vorschlage einverstanden sind, die Hand zu erheben. (Geschieht.) Ich bitte um die Gegenprobe. (Nach einer Pause:) Der Antrag ist einstimmig angenommen.

„Ich bitte, sich nun bezüglich des Zeitpunktes zu äußern."

Landes-Schulinspector Dr. Franz Swida: „Da wir doch keine so dringenden Angelegenheiten haben, dass wir einen näheren Termin vorschlagen müssten, würde ich mir den Antrag zu stellen erlauben, in drei Jahren wieder zusammenzukommen."

Prof. Dr. A. Polaschek: „Ich wäre entschieden dagegen, dass wir erst nach drei Jahren wieder zusammenkommen sollen. Sie haben gesehen, wie wichtig diese Tage in mancher Beziehung sind: schieben Sie sie also nicht so weit hinaus. Bestimmen wir den Termin lieber wie bisher auf zwei Jahre; eventuell wäre es ja auch möglich, nach einem Jahre zusammenzukommen. Ist der Zusammentritt nach zwei Jahren nicht möglich oder nicht nothwendig, so kann man ihn ja immer noch verschieben. Von vornherein aber einen Zeitraum von drei Jahren festzusetzen, halte ich nicht für gut."

Geschäftsführer Prof. F. Hoppe: „Hochgeehrte Herren! Gestatten Sie mir, zu dem eben vernommenen Antrage eine Bemerkung vorzubringen. Wir könnten den künftigen Geschäftsführer und seinen Stellvertreter ermächtigen, falls irgend eine Frage es für nothwendig erscheinen lässt, den Mittelschultag früher als nach drei Jahren einzuberufen. Ich mache aber besonders darauf aufmerksam, dass die jetzige Gepflogenheit, die sich nun schon seit einer Reihe von Jahren einbürgerte, ihre Berechtigung hat, und verweise diesbezüglich auf meine Auseinandersetzungen im Rechenschaftsberichte. Jedenfalls bitte ich Sie also, principiell zu erklären: ‚der Mittelschultag werde erst nach drei Jahren einberufen'."

Vorsitzender: „Vielleicht darf ich Ihre Aufmerksamkeit noch auf ein Moment lenken. Es ist ja doch, wie wir gesehen haben, eine Menge von Resolutionsanträgen gestellt worden. Diese wollen doch auch in Wirklichkeit übersetzt werden. Wenn man weiß, dass es damit doch nicht gar so schnell geht, dass das Ministerium oft viel Zeit — nicht bloß Bedenkzeit, sondern auch Arbeitszeit — braucht, so erscheint es vielleicht auch von diesem Standpunkte aus erwünscht, dass der Termin etwas hinausgeschoben werde. Das etwas heiklere Thema der Gastfreundschaft, Beherbergung u. s. w. will ich nicht gerne berühren.

„Ich bringe also den Antrag des Herrn Landes-Schulinspectors Dr. Franz Swida zur Abstimmung, dass der nächste Mittelschultag im Jahre 1903 abgehalten werde, und zwar mit dem Zusatze, dass eventuell dem vorbereitenden Ausschusse die frühere Einberufung zugestanden werde. Jene Herren, die für den Antrag in dieser Form sind, bitte ich die Hand zu erheben. (Geschieht.) Der Antrag ist angenommen."

Geschäftsführer Prof. F. Hoppe: „Ich möchte mir die Bitte an die hochgeehrten Herren erlauben, folgende Bestimmung in unsere Geschäftsordnung aufzunehmen: ‚Der Geschäftsführer und sein Stellvertreter sind Mitglieder aller vom Mittelschultage gewählten Commissionen.'

„Es ist dies nothwendig, damit der künftige Geschäftsführer und sein Stellvertreter auch wirklich eine Übersicht über die gesammten Arbeiten erhalten, wenn es den betreffenden Herren wahrscheinlich auch nicht möglich sein wird, in die Arbeiten jeder Commission thätig einzugreifen." (Beifall.)

Vorsitzender: „Dieser Antrag scheint mir außerordentlich praktisch zu sein. Ich bitte diejenigen Herren, welche mit demselben einverstanden sind, die Hand zu erheben. (Geschieht.) Der Antrag ist angenommen.

„Wir kommen nun zur Wahl des Geschäftsführers und seines Stellvertreters. Hiezu hat sich zunächst Herr Prof. Polaschek zum Worte gemeldet. Ich ertheile ihm das Wort."

Prof. Dr. A. Polaschek: „Der Herr Geschäftsführer wollte zwar vor mir sprechen, ich erlaube mir aber, ihm vorzugreifen. Er hat mir nämlich, ebenso wie sein Stellvertreter, erklärt, dass sie entschlossen seien, von der Geschäftsführung zurückzutreten.

„Meine Herren! Wenn man Einblick in das Getriebe gewonnen hat, wenn man weiß, welche Anstrengungen die Inscenierung eines Mittelschultages erfordert, welche Arbeit da im großen und namentlich auch im kleinen geleistet werden muss, wenn man aber auch ferner weiß, welche Hindernisse man zu überwinden hat, bis etwas zustande kommt, und wenn wir jetzt sehen, wie alles so schön abgelaufen ist, wie alles geklappt hat, so würden wir wirklich nicht in unserem Interesse handeln, wenn wir solche Herren, welche die Sache in einer derartigen Weise durchgeführt haben, ziehen ließen. (Lebhafte Heiterkeit und Beifall.)

„Meine Herren! Jeder Unternehmer oder Arbeitgeber (Heiterkeit) wird seinen Mann so lange halten, als er es vermag, und wenn er ihm davongehen will, wird er ihm aufbessern und ihm Versprechungen machen. Aufbessern können wir nicht, aber Versprechungen können wir machen. (Heiterkeit.) Diese Versprechungen bestünden darin, dass wir unser verehrtes Geschäftsministerium unterstützen wollen. Dann werden die Herren gewiss nicht ausreißen.

„So lassen Sie mich denn diesen letzten Plenarvortrag damit schließen, dass ich Ihnen zwei Thesen zur Beschlussfassung vorlege:

„‚1. Der VII. deutsch-österreichische Mittelschultag spricht seinem Geschäftsführer Prof. Hoppe und dessen Stellvertreter Prof. Dr. Maiß für ihre außerordentlich aufopferungsvolle Arbeit den herzlichsten Dank

aus und stellt an sie das collegiale Ersuchen, die Geschäftsführung auch für den nächsten Mittelschultag zu übernehmen.

„‚2. Der VII. deutsch-österreichische Mittelschultag nimmt die von seinen Geschäftsführern ihm angebotene Demission nicht an.'" (Lebhafter Beifall und Händeklatschen.)

Geschäftsführerstellvertreter Prof. Dr. Maiß: „Im Namen des Collegen F. Hoppe wie in meinem Namen habe ich natürlich zunächst den verbindlichsten Dank für das Vertrauen auszusprechen, das die Herren uns gegenüber gezeigt haben. Es war nicht bloß unsere subjective Überzeugung, dass es gut sei, wenn wir abtreten, sondern wir haben auch einen objectiven Grund dafür gehabt. Wenn jemand längere Zeit in Amt und Würden war, seine Gedanken nach und nach realisiert hat und daher an Ideen ärmer geworden ist, so ist es gut, wenn er einer neuen Leitung Platz macht, damit wieder frisches Blut in die Führerschaft kommt. Die liebenswürdige Aufforderung jedoch, die jetzt an uns ergangen ist, hat unsere Bedenken zerstreut, und wir können nicht umhin, ihr zu entsprechen. Wir bitten aber um das Vertrauen und die fernere Unterstützung der Herren und werden hoffentlich nächstesmal wieder alles in Ordnung durchführen." (Lebhafter Beifall und Händeklatschen.)

Vorsitzender: „Nachdem auch diese Angelegenheit in der allerbesten Weise erledigt ist, erübrigt uns nun nur noch die Commissionen für die einzelnen Kronländer zu ernennen. Zunächst möchte ich, schon aus Dank für die Theilnahme an so vielen Mittelschultagen durch eine so lange Reihe von Jahren, als Mitglieder des großen Comités folgende Herren vorschlagen: Landes-Schulinspector Dr. V. Langhans, Landes-Schulinspector Dr. K. Tumlirz, Regierungsrath Dr. Hackspiel, Dir. Karl Klekler, Regierungsrath F. Slameczka, Landes-Schulinspector Dr. F. Swida und Regierungsrath K. Ziwsa." (Allgemeine Zustimmung.)

Weiter werden vorgeschlagen für Niederösterreich: Prof. Josef Aschauer, Prof. Ferdinand Dressler, Prof. Raimund Dundaczek, Dir. Leopold Eysert, Prof. Michael Gaubatz, Prof. Feodor Hoppe, Prof. Dr. Eduard Hula, Prof. Dr. Josef Jacob, Prof. Dr. Robert Kauer, Dir. Karl Klekler, Prof. Dr. Richard Kukula, Prof. Dr. Franz Lauczizky, Prof. Dr. Eduard Maiß, Prof. Dr. Franz Noë, Prof. Alois Pedoth, Prof. Anton Rebhann, Prof. Gebhard Schatzmann, Prof. Georg Schlegl, Prof. Eduard Scholz, Prof. Alois Seeger, Prof. Gustav Spengler, Dir. Anton Stitz, Prof. Dr. Alois Traeger, Dir. Dr. Gustav Waniek, Prof. Dr. Karl Wotke, Regierungsrath Dir. Karl Ziwsa. — Oberösterreich: Landes-Schulinspector Dr. Josef Loos, die Proff. Ferdinand Barta, Julius Gartner, Leopold Poetsch. — Salzburg: Bezirks-Schulinspector Karl Vogt. — Steiermark: Landes-Schulinspector Leopold Lampel, Dir. Dr. Eduard Martinak, Prof. Dr. Franz Standfest, Prof. Dr. Arthur Steinwenter. — Kärnten: Dir. Dr. Robert Latzel. — Krain: Prof. Dr. Oskar Gratzy E. v. Wardengg. — Tirol: Dir. Thomas Islitzer. — Böhmen: Dir. Dr. Anton Frank, Dir. Dr. Gustav Hergel, Prof. Dr. Gustav Kraitschek, Dir. Dr. Wendelin Toischer. — Mähren: Dir. Hugo Horak, Prof. Hugo Lanner, Dir. Julius Wallner. — Schlesien: Dir. Dr. Karl Reißenberger. — Bukowina: Dir. Vincenz Faustmann, Prof. Dr. Anton Polaschek.

„Ich ersuche diejenigen Herren, welche mit diesen Vorschlägen einverstanden sind, die Hand zu erheben. (Geschieht.) Sie sind angenommen.

„Wir haben nun noch zwei, und zwar sehr wichtige Commissionen zu wählen. Zunächst eine Sittencommission — *sit venia verbo* — im Anschlusse an den Vortrag des Herrn Dir. Kemény. Hiefür werden vorgeschlagen: Dir. Dr. A. Frank (Prag) und die Proff. W. Winkler (Wien), M. Gaubatz (Wien), Anton Rebhann (Wien) und Dr. K. Wotke (Wien).

„Ich bitte diejenigen Herren, welche mit diesem Vorschlage einverstanden sind, die Hand zu erheben. (Geschieht.) Er ist angenommen.

„Endlich wäre noch eine Commission für die Vorarbeit wegen Einschränkung des Prüfens und Classificierens im Anschlusse an den Vortrag des Herrn Dir. Dr. Martinak zu wählen. Dies scheint mir ein sehr wichtiger Gegenstand zu sein. Damit nun das Verfahren nicht zu umständlich werde und die Sache doch in festen Händen bleibe, möchte ich vorschlagen, außer dem Referenten Herrn Dir. Dr. Martinak die Obmänner aller Mittelschulvereine in diese Commission zu wählen. (Zustimmung.) Ich bitte diejenigen Herren, welche mit dem Vorschlage einverstanden sind, die Hand zu erheben. (Geschieht.) Er ist angenommen.

„Damit sind unsere Verhandlungen beendet, und es erübrigt mir nur noch, unseren Dank auszusprechen: zunächst dem hohen Unterrichtsministerium, welches sich durch Herrn Hofrath Dr. J. Huemer in so wegweisender und wirksamer Weise an unseren Berathungen betheiligt hat (Lebhafter Beifall), dann den Herren Universitätsprofessoren, namentlich Herrn Hofrath Dr. J. Schipper für seine außerordentlich liebenswürdige Betheiligung (Beifall), dann vor allem wieder — wir haben es ja empfunden, wie angenehm es ist, in einem so herrlichen Baue tagen zu können — unserem liebenswürdigen Hausherrn Herrn Regierungsrath F. Slameczka. (Beifall.) Wir haben weiter, wie wir es gelegentlich des Commerses, wenn auch in vorgerückter Stunde, schon gethan haben, der Presse zu danken, welche uns in den verschiedensten Richtungen unterstützt, nicht allein durch die Publicationen aus den Verhandlungstagen, sondern indem sie es sich selbst zur Aufgabe setzt, gewissermaßen die Beziehungen zwischen Schule und Haus herzustellen, aufklärend und propagierend zu wirken. Wir haben alle Ursache, dieser unserer schulfreundlichen, läuternd und klärend wirkenden Presse unseren aufrichtigen Dank auszusprechen. (Beifall.)

„Allen denjenigen, meine Herren, die da bei unseren Verhandlungen ausgeharrt haben, die in den Vollversammlungen und in den Sectionssitzungen so fleißig gewesen sind, und insbesondere jenen, die aus weiter Ferne hiehergekommen sind — wir müssen ja bedenken, dass Herren aus der fernen Bukowina, aus Vorarlberg, sogar aus Dalmatien hier erschienen sind — auch diesen Herren haben wir alle Ursache, den Dank der Versammlung auszudrücken. Wir wünschen, das sie alle recht zufrieden zu den Ihrigen zurückkehren mögen.

„Ich scheide mit einem Gefühle der Ermuthigung und des Dankes von diesem Platze.

„Wenn ich so übersehe, was alles in diesen wenigen Tagen geleistet, mit welchem Interesse, mit welcher Thatkraft, mit welcher Liebe für die

Sache gearbeitet worden ist, so muss ich sagen: es ist ein Gefühl großer Befriedigung, das mich erfüllt, und noch einmal sage ich den Herren Dank dafür, dass sie mir die hohe Auszeichnung haben zutheil werden lassen, diese ihre Sitzungen zu leiten.

„Meine Herren! Wir können unsere Versammlung nicht besser schließen, als indem wir demjenigen, welcher uns in allen unseren Bestrebungen schützt und schirmt, Sr. Majestät dem Kaiser unsere Huldigung und Verehrung zum Ausdrucke bringen. Ich fordere Sie auf, einzustimmen in den Ruf: Se. Majestät Kaiser Franz Josef I. lebe hoch! hoch! hoch!" (Die Versammlung hat sich erhoben und bringt ein dreimaliges, begeistertes Hoch aus.)

Landes-Schulinspector Dr. F. Swida: „Im Anschlusse an die Dankesworte des Herrn Vorsitzenden möchte ich mir erlauben, auch unsererseits dem löblichen Präsidium den Dank dafür auszusprechen, dass es in so ausgezeichneter und umsichtiger Weise unsere Verhandlungen geleitet hat. Wir danken ihm aufs herzlichste." (Lebhafter Beifall.)

Vorsitzender: „Ich erkläre den VII. deutsch-österreichischen Mittelschultag für geschlossen."

(Schluss der Versammlung: 12 Uhr 10 Minuten.)

Am Nachmittag führte Prof. M. Klar ein von ihm erfundenes neues Spiel mit dem Fußball vor, gespielt von zwölf Schülern der höheren Gewerbeschule in Wiener-Neustadt. Anwesend waren Herr Landes-Schulinspector Dr. A. Scheindler und viele Fachgenossen. Im wesentlichen ist es dem Prellballspiele ähnlich, wie man es in verschiedenen Büchern findet, und wie es Dr. Burgass in der „Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel", bei Voigtländer in Leipzig, VIII. Jahrg., S. 288 u. f., erörtert hat. Doch weist es wesentliche Abänderungen auf.

Als Erläuterung des neuen Spieles, das „Klar-Ball" benannt ist, wurde ein Bogen mit neunundvierzig schematischen Zeichnungen vertheilt. Darin unterscheidet Prof. Klar das „kleine Spiel" ohne und mit Kopfprell von dem „großen Spiel", das mit einem oder zwei Bällen geübt wird. Von dem gewöhnlichen Prellball unterscheidet es sich hauptsächlich dadurch, dass nicht nur ein rollender Ball, sondern auch ein vollkommen ruhig liegender (Ruhball) ins Spiel gebracht werden kann; jener dadurch, dass man ihn bis an den Fuß heran und an diesem hinaufrollen lässt, wodurch er wieder zum Hüpfen gebracht wird; diesem, dem Ruhball, wird mit der Sohle eine Rückwärtsbewegung mitgetheilt, wodurch er zu einem rollenden Ball wird. Gelingt das nicht gleich, so darf der Versuch wiederholt werden. Eine Mittellinie theilt den Platz in zwei gleiche Theile; es tritt aber kein Fehler ein, wenn diese Linie von dem Ball berührt wird, wie das z. B. bei dem gewöhnlichen Prellball, Faustball oder Lawn-tennis der Fall ist. Ein Kopfstoß muss den Ball unmittelbar in das gegnerische Lager befördern, ein Faustschlag darf das nicht, da muss der Ball erst im eigenen Lager auffallen. Ein hinten befindlicher Spieler darf den Ball bei den Mitspielern vorbei bis zur Mittellinie tragen und ihn dort so gelinde fallen lassen, dass er nur ganz wenig im gegnerischen Lager hüpfen kann. Der Ball darf mit geschlossener und offener

Hand geschlagen werden. Ein Fehler entsteht, sobald der Ball die Grenzen des Platzes überschreitet; ihn zeigt die Gegenpartei durch Hochheben der Arme an. Der schuldtragende Spieler aber muss austreten! Bleibt dann nur mehr ein Spieler in einer Partei übrig, so ist er „Wahlmann" und kann durch geschicktes Spiel seine Partei wieder stärken. Von der Seite wird der Ball wie beim Fußballspiele hereingeworfen.

Das Spiel selbst beginnt als Parteispiel und ist doch kein solches, weil der Freund dem Freunde nicht helfen, ihm in der Gefahr nicht beispringen darf; daher ist hier auch kein Zusammenwirken für eine gemeinsame Idee möglich. Nach einer Viertelstunde war eine Partie zu Ende, und die zweite begann. Das Spiel wurde von den Schülern, die in netter turnerischer Kleidung erschienen waren, mit vollendetster Geschicklichkeit und Feinheit durchgeführt.

Der Besuch des Rathhauses.

Nachmittags besichtigten die Theilnehmer am Mittelschultage die städtischen Sammlungen und das Rathhaus, worauf sie im Festsaale vom Herrn Bürgermeister Dr. Karl Lueger namens der Stadt Wien herzlichst begrüßt wurden. Nachdem Landes-Schulinspector Dr. J. Loos dem Bürgermeister und dem Gemeinderathe der Stadt Wien für die Auszeichnung, hier im Rathhause empfangen zu werden, gedankt hatte, lud der Bürgermeister Dr. K. Lueger die Erschienenen zu einem kleinen Imbiss ein.

Beim Mahle toastierte Bürgermeister Dr. K. Lueger auf die Mittelschulprofessoren; Landes-Schulinspector Dr. J. Loos sprach nochmals den herzlichsten Dank für die an die Festtheilnehmer ergangene Einladung aus und erhob sein Glas auf das Wohl des Bürgermeisters und auf das Gedeihen der deutschen Stadt Wien.

Hofrath Univ. Prof. Dr. J. Schipper trank auf das Wohl der gesammten österreichischen Mittelschullehrer.

Bürgermeister Dr. K. Lueger begrüßte noch die anwesenden Damen in einem launigen Trinkspruche und brachte schließlich ein Hoch auf den Kaiser aus, in das alle Anwesenden begeistert einstimmten.

Da auch zahlreiche Abgeordnete, Stadt- und Gemeinderäthe eingeladen waren, so waren an 600 Theilnehmer, darunter sehr viele Damen, erschienen. Lange blieben die Festtheilnehmer in fröhlicher Stimmung versammelt.

Es verdient noch als besondere Aufmerksamkeit hervorgehoben zu werden, dass die Damen bei ihrem Eintritte sehr schöne Bouquets, die Herren geschmackvoll ausgeführte und wohlgefüllte Cigarrentaschen erhielten, den auswärtigen Theilnehmern wurde überdies noch als wertvolles Andenken das Album der Stadt Wien übergeben.

Der liebenswürdige Empfang seitens des Herrn Bürgermeisters Dr. K. Lueger sowie die herzliche, gastfreundliche Aufnahme wird gewiss für alle Theilnehmer eine der angenehmsten Erinnerungen an den VII. deutschösterreichischen Mittelschultag bilden.

Über Anregung des Prof. Dr. R. Kauer hatte am Donnerstag den 12. April vormittags der Herr Bibliothekar des Archäologisch-epigraphischen Seminars Dr. Groag die Freundlichkeit, den Gipsabguss der im Vorjahre

auf dem Forum gefundenen Stele mit der altarchaischen Inschrift zu erklären. Die Erschienenen sprachen Herrn Dr. Groag für seine Erläuterungen, denen Prof. Dr. R. Kauer einiges hinzufügte, den herzlichsten Dank aus.

Verzeichnis der beim VII. deutsch-österreichischen Mittelschultage (Wien, Ostern, 1900) ausgestellten Anschauungsmittel für den philologischen und historischen Unterricht.[1]

I. Gipsabgüsse nach antiken Originalen.[2]

A. Portraits (Büsten).

Alexander der Große. (Paris, Louvre.) 14 Fr. [École d. b. a.]; Cäsar. (Paris, Louvre.) 12 Fr. [École d. b. a.]; Cicero. (Madrid.) 7 M. 50 Pf. [Formerei, Berlin.]; *Homer. (Neapel.) 8 K; Octavian. (Berlin.) 6 M. [Formerei, Berlin.]; Perikles. (Rom, Vatican.) circa 34 K. [Malpieri.]; Plato fälschlich Zenon. (Rom, Vatican.) circa 34 K. [Malpieri.]; Sokrates. (Rom, Villa Albani.) circa 34 K. [Malpieri.]; Tiberius. (Berlin.) 9 M. [Formerei, Berlin.]

B. Mythologische Typen.

I. Büsten.

*Apollo vom Belvedere. (Rom, Vatican.) 18 K; **Ares [Achilles]. (München, Glyptothek.) 12 K; Artemis von Tralles. (Wien, Kunsthistorisches Hofmuseum.) 6 K;[3] **Hera Farnese. (Neapel.) 14 K; *Hermes des Praxiteles. (Olympia.) 16 K; *Medusa Rondanini. (München, Glyptothek.) 11 K; *Menelaos. (Rom, Vatican.) 20 K; Odysseus. (Rom, Vatican.) Circa 17 K. [Malpieri.]; *Venus. (Arles.) 9 K; *Zeus von Otricoli. (Rom, Vatican.) 20 K.

II.

*Laokoon-Gruppe. (Rom, Vatican.) Verkleinert 36 K.

C. Griechische Gefäße.

*Amphora, 9 K; *Hydria, 8 K; *Krater, 8 K; *Kylix, 5 K; *Lekythos, 6 K.

D. Bewaffnung.

*Korinthischer Helm.[4] (Wien, Kunsthistorisches Hofmuseum.) 6 K.

---

[1] Die mit durchschossenen Lettern gedruckten Anschauungsmittel werden auch in das „Normalverzeichnis von Lehrmitteln zur Veranschaulichung des antiken Lebens" aufgenommen. In der runden Klammer steht der Aufbewahrungsort des Originals.

[2] Die mit * bezeichneten Gipsabgüsse liefert Herr Gipsformer Schroth, k. k. Österreichisches Museum für Kunst und Industrie, Wien, I., Stubenring, die mit ** bezeichneten Herr Franz Kramer, Gipsformer der k. k. Akademie der bildenden Künste, Wien, I., Schillerplatz 3, die mit [Formerei, Berlin] bezeichneten Abgüsse sind im Bureau der Generalverwaltung der Königlichen Museen, Berlin C (Altes Museum), die mit [École d. b. a.] bezeichneten im Atelier du moulage à l'école nationale et spéciale des beaux arts, Paris, Rue Bonaparte Nr. 14, und die mit [Malpieri] bezeichneten bei Cesare Malpieri, formatore, Roma, Via del Corso 54, zu beziehen. — Porto und Verpackung sind in den Preisen nicht inbegriffen.

[3] Zu bestellen bei der Direction des Kunsthistorischen Hofmuseums.

[4] Der Helm wurde von Herrn Prof. Stephan Schwartz in Wien modelliert.

II. Modelle (Reconstructionen).

Zwei Gewandfiguren. (Gips. August Gerber, Köln.) Beide Figuren zusammen 50 M. Die Kiste 4 M. 50 Pf.[1])

*Hoplit und Legionar. (Gips, bemalt; modelliert von Prof. Jos. Langl à 24 K.)

Modelle zur Veranschaulichung antiken Lebens von Prof. Dr. W. Hensell: Homerische Thür, 38 × 28 *cm*, 9 M. 50 Pf.; aufrechter Webstuhl, 47 × 34 *cm*, 17 M. 50 Pf.; römische Katapulte (1 : 5), 47 × 44 × 26 *cm*, 30 M.; Diptychon mit Stilus, natürliche Größe, 5 M.; Buchrolle, natürliche Größe, 9 M. 50 Pf.; römisches Haus (1 : 50), 66 × 32 *cm*, 48 M.

Nachbildungen römischer Schlösser (2 Stück). Homburg v. d. H. (Saalburgmuseum, bei Frl. J. Wohlfahrt.) à 5 M.

*Säulenordnungen nach Hauser. (Gips; dorische Ordnung, 12 K; ionische Ordnung, 12 K; korinthische Ordnung, 18 K.)

H. Mužik: Gallische Mauer. (Cäs. b. g. VII. 23.)

III. Münzen.

Griechische und römische Münzen. Galvanoplastische Nachbildungen, ausgeführt von Bildhauer Sturm, Wien, Kunsthistorisches Hofmuseum. Münzen allein 50 K; Kästchen 20 K; Textbuch (verfasst von Prof. W. Kubitschek; Wien, Gerold) 1 K.

IV. Abbildungen.

A. Wandtafeln.

1. Landschaften und Baudenkmäler.

Plan der Oberburg von Tiryns. (Vergrößerung des Planes von W. Dörpfeld. Vergl. Baumeister, Denkmäler des classischen Alterthums, Nr. 1888.)

Josef Langl: Bilder zur Geschichte (Format 75½ : 37 *cm*) nebst begleitendem Texte. (Ed. Hölzel, Wien.) Preis des vollständigen Werkes auf starken Deckel gespannt 248 K 40 h. Einzelpreise für die Bilder auf starken Deckel gespannt 3 K 60 h. Inhalt: I. Abtheilung: Das Alterthum. II. Abtheilung: Das Mittelalter und die neuere Zeit (69 Blatt). Griechenland und Römische Denkmäler umfassen 19 Blatt.

Zwei Wandtafeln: I. Akropolis von Athen (entworfen und gezeichnet von Prof. Dr. Durm); II. Forum Romanum der Kaiserzeit (entworfen und gezeichnet von Prof. Levy). (München, R. Oldenbourg.) à 5 M. unaufgezogen.

Grundrisse hervorragender Baudenkmäler, gezeichnet von Jos. Langl. Verlag von Ed. Hölzel, Wien. (12 Blatt; Preis aller 12 Blatt mit Leineneinfassung und Ösen 12 K.) Nr. 2. Akropolis von Athen; Nr. 5. *Forum Romanum;* Nr. 6. Haus des tragischen Poeten in Pompei. Einzelpreis pro Blatt 1 K 20 h.

Josef Langl: Griechische Götter- und Heldengestalten. (Lichtdruck. Wien, Alfred Hölder.) 20 K.

Wandtafeln zur Veranschaulichung antiken Lebens und antiker Kunst, ausgewählt von Ed. v. d. Launitz, fortgesetzt von Dr. A. Trendelen-

---

[1]) Die Gewänder müssen besonders zugeschnitten werden. (Bezüglich der Schnitte vergl. Dr. E. Hula, Progr. d. II. deutschen Obergymnasiums in Brünn, 1895, S. 21.)

burg in Berlin. Verlag von Theodor Fischer in Cassel. Tafel VI: Sog. Tempel der Themis zu Rhamnus, 18 M.; Tafel XXIII: Olympia, 16 M.; Tafel XXIV: Akropolis von Athen, Westseite (Reconstructionsversuch von Bohn), 24 M.: Tafel XXVIII: Römisches Haus; *a*) Grundriss, *b*) Aufriss, *c*) perspectivische Ansicht, 30 M.; Tafel XXIX: *Forum Romanum* (Reconstructionsversuch von Hülsen), 24 M. — (Die Tafeln sind nicht aufgezogen.)

Stephanus Cybulski: *Tabulae, quibus antiquitates Romanae et Graecae illustrantur.* Tafel 14: Plan der Stadt Athen; Doppelblatt. Preis 10 M.; auf starken Carton aufgezogen und lackiert 2 M. 40 Pf. mehr. (Köhler, Leipzig.)

II. Cultur- und kunsthistorische, mythologische Abbildungen; Portraits.

Grabmal der Hegeso, Alexandersarkophag, Augustus von Primaporta (3 Wandtafeln mit Textbuch, herausgegeben vom Kaiserlich Deutschen archäologischen Institute in Berlin. Bruckmann, München). Die Bestellung ist an Herrn Dir. Conze, Berlin, W., Corneliusstraße 2, zu richten. Die Zusendung erfolgt von der Verlagsanstalt direct an den Besteller, welcher 5 M. 80 Pf. direct an die Verlagsanstalt und außerdem das Porto (50 Pf.) zu tragen hat.

Ludwig Gurlitt: Anschauungstafeln zu Cäsars b. g. (Perthes, Gotha.) Tafel I: *Castra Romana;* Tafel II: Belagerung von Alesia. à 3 M.

Alois Hauser: Säulenordnungen. (Farbendruck, 10 Tafeln mit Erläuterungen. Mit 10 Textblättern. Auf Leinwand gespannt mit polierten Stäben 122 K 60 h. Alfred Hölder, Wien.) Tafel I: Griechisch-dorische Ordnung vom Theseion in Athen (2 Blatt); Tafel II: Griechisch-ionische Ordnung vom Tempel der Athene Polias in Priene (2 Blatt); Tafel IV: Griechisch-korinthische Ordnung vom Rundbau des Lysikrates in Athen, à 14 K 40 h.

Feodor Hoppe: Bilder zur Mythologie und Geschichte der Griechen und Römer. (30 Blatt, Lichtdruck. Karl Gräser, Wien.) Preis in Mappe 11 K, Textbuch dazu 1 K.

H. Luchs: Culturhistorische Wandtafeln. Tafel 9: Augustus. (Breslau, W. Gottl. Korn.) 1 M. 25 Pf. unaufgezogen.

B. Photographien.[1])

Römische Baudenkmäler auf cisleithanischem Boden: *a*) Pola: Amphitheater, *Porta aurea* (Triumphbogen der Sergier), Tempel des Augustus; *b*) Spalato: 2 Ansichten des Atriums des Diocletianspalastes; *Battistero di S. Giovanni* (Tempel des Aesculap); *Porta aurea;* Innenansicht des Domes; Palast des Diocletian, von der Marina aus gesehen.

---

[1]) Als Bezugsquellen der Photographien werden empfohlen (vergl. auch Dr. E. Nowotny: Z. f. d. ö. G. 1897, S. 922 ff.): In Florenz: Alinari, Via Nazionale 8, und Brogi, Via Tornabuoni 1; in Rom: Spithöver, Piazza di Spagna 54; in Neapel: Sommer, Largo Vittoria; in Athen: Rhomaïdès frères, Rue d'Hermès; Barth und v. Hirst, Universitätsstraße 53 (auch bei K. Fr. Fleischer, Leipzig, Salomonstraße 16); In Constantinopel: Sebah und Joaillier, Grande rue de Pera, und Berggreen, Grande rue de Pera Nr. 414. — Classische Landschaften und Denkmäler aus Griechenland, Photogr. v. P. d. Granges. (E. Quaas, Kunst- und Buchhandlung, Berlin C., an der Stechbahn Nr. 2.) — Die Photographien von Pola und Spalato stammen von Alois Beer, Hofphotographen in Klagenfurt; auch zu beziehen bei Josef Wlha, photographische Kunst- und Verlagsanstalt, Wien, I., Wollzeile 34.

Als Gegenstücke und Ergänzungen der Wandtafeln und Modelle: Augustus von Primaporta; 5 Photographien des Hauses der Vettier in Pompei; *Forum Romanum* (im Hintergrunde das Colosseum, 57×84 *cm*); *Forum Romanum* (im Hintergrunde das Capitol, 3 Stück: Gesammtgröße 81 *cm* × 1·59 *m*); 3 Photographien der Athene Parthenos (Varvakion-Statuette); mehrere Photographien der Alexanderschlacht in Neapel (Gesammtbild und Details); 4 Photographien des Alexandersarkophags in Constantinopel. Grabstätte vor dem Dipylon.

V. Literatur. (Hilfsbücher für den Gebrauch des Lehrers.)

Arthur Schneider: Das alte Rom. Entwicklung seines Grundrisses und Geschichte seiner Bauten. Auf 12 Karten und 14 Tafeln dargestellt und mit einem Plane der heutigen Stadt, sowie einer stadtgeschichtlichen Einleitung. (Leipzig, Teubner.) 16 M.

A. Baumeister: Denkmäler des classischen Alterthums zur Erläuterung des Lebens der Griechen und Römer. 2184 Seiten mit 2401 Abbildungen (94 Tafeln und 7 Karten). (München, Oldenbourg.) In drei Halbjuchtenbänden 84 M.

Ch. Hülsen: Forum Romanum. (Roma, libreria Spithoever.) 2 M.

Wien. *Feodor Hoppe.*

Nachtrag.

Von der archäologischen Commission für die österreichischen Gymnasien werden noch folgende Anschauungsmittel und literarische Werke empfohlen:

Pilum, natürliche Größe. Nach Angaben des Prof. A. Blank in Mährisch-Trübau, hergestellt von Herrn Ingenieur Karl Treiber in Stockerau.

Walther Amelung: Führer durch die Antiken in Florenz. (München, Bruckmann.) 5 M.

Archäologischer Anzeiger, Beiblatt zum Jahrbuche des archäologischen Institutes. (Berlin, Georg Reimer.) 3 M.

Classischer Sculpturenschatz. Herausgegeben von F. v. Reber und A. Bayersdorfer. (München, Bruckmann.) Jährl. 6 Hefte à 3 M.

M. Collignon: Handbuch der griechischen Archäologie. Deutsch von Friesenhahn. (Leipzig, W. Niemann.) I. B. 4 M.

Denkmäler griechischer und römischer Sculptur. Für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Furtwängler und H. L. Urlichs. (Bruckmann, München.) 52 Bildertafeln und 11 Text-Illustrationen. Gebunden 4 M.

Die Gipsabgüsse antiker Bildwerke in historischer Folge erklärt. (Königliche Museen zu Berlin.) Von Karl Friederichs, neubearbeitet von Paul Wolters. (Berlin, Spemann.) 12 M.

Wolfgang Helbig und Emil Reisch: Führer durch die öffentlichen Sammlungen classischer Alterthümer in Rom. (Leipzig, Teubner. II. Auflage 1899, 2 Bände.) 15 M.

A. Ilg: Kunstgeschichtliche Charakterbilder aus Österreich-Ungarn. (Prag, Tempsky.) 12 M.

Jahreshefte des k. k. Österreichischen archäologischen Institutes in Wien. (Wien, Hölder.) 18 K.

Levy und Luckenbach: Das Forum Romanum der Kaiserzeit (München, Leipzig, Oldenbourg 1895.) 1 M.

Wilhelm Lübke: Die Kunst des Alterthums. Neubearbeitet von Dr. M. Semrau. Zwei farbige Tafeln und 408 Abbildungen im Texte. (Stuttgart 1899, Neff.) 6 M.

August Mau: Führer durch Pompei. (Leipzig, Wilhelm Engelmann. III. Auflage 1899.) 3 M.

Das Museum, eine Anleitung zum Genuss der Werke bildender Kunst. (Berlin, W. Spemann.) Jährl. 20 Hefte à 1 M.

Wolfgang Reichel: Homerische Waffen. (Wien, Hölder.) 6 K.

Theodor Schreiber: Culturhistorischer Bilderatlas. Mit Textbuch. (Leipzig, Seemann, 1884.) 10 M.

K. Schuchhardt: Schliemanns Ausgrabungen im Lichte der neueren Wissenschaft. (II. Auflage. Leipzig, Brockhaus, 1892.) 8 M.

Seemanns Wandbilder, Meisterwerke der bildenden Kunst. In Lieferungen zu je 10 Blatt. Format 60 × 78 *cm*. Jede Lieferung kostet 15 M. Einzelne Blätter kosten 3 M., zehn beliebig ausgewählte Blätter 25 M.

Anton Springer: Grundzüge der Kunstgeschichte. 3. Auflage. (Leipzig 1889, Seemann.) 5 M.

L. v. Sybel: Weltgeschichte der Kunst bis zur Erbauung der Sophienkirche. (Marburg 1888, Elwert.) 12 M.

Vorlegeblätter für archäologische Übungen:

Nordostecke des Parthenon. Serie VII, Tafel 12;

Erechtheion. Serie C, Tafel 12. (Wien, Hölder.) à 6 K.[1])

F. H.

[1]) Die Bestellung ist zu richten an das archäologisch-epigraphische Seminar der Universität in Wien.

Literarische Rundschau.

Dr. Karl Heilmann: **Psychologie mit Anwendung auf Erziehung und Schulpraxis.** Für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare sowie zum Selbstunterrichte. Unter Mitwirkung von Dir. Dr. Jahn. 3. Auflage, 1899. Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung; 86 S., 1 M. 20 Pf.

Eine Zusammenstellung der wichtigsten Punkte der Psychologie und Logik in drei Abschnitten: 1. Das Vorstellungsleben, 2. Das Gefühlsleben, 3. Das Willensleben, aus welcher sich leicht Missverständnisse ergeben können; so ist, um nur eines hervorzuheben, das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Vorstellung, Gedächtnis und Phantasie, zwischen Fühlen und Wollen gar nicht beachtet; jede dieser Erscheinungen wird coordiniert neben der anderen behandelt. Nicht richtig ist z. B. die Eintheilung des Denkens in ein einfach-natürliches und in ein wissenschaftlich-logisches (S. 46), da das Natürliche unmöglich das Logische — und umgekehrt — ausschließt, ferner die Erklärung, wie ein Begriff entsteht[1] (S. 47), endlich die graphische Darstellung des Urtheiles bloß durch concentrische Kreise (S. 52). Auf solche Weise ergeben sich dann auch ungenaue Definitionen des Denkens (S. 46), des Begriffes (S. 48), der sinnlichen Gefühle (S. 58), der Individualität (S. 75), des Triebes (S. 77) und anderer psychischer Erscheinungen.

Die Bekämpfung des Materialismus (S. 11) kann nicht als eine glückliche bezeichnet werden, die Empfehlung des Anker-Steinbankastens (S. 34) muss in einem solchen Buche geradezu befremden.

Zu billigen ist die Erklärung zahlreicher Fremdwörter; manchmal könnte sie gelungener sein, z. B. S. 23: Ideen-Association = Gedankenvergesellschaftung (vgl. S. 25: Association = Verknüpfung), S. 33: determinierend = hinzufügend, manchmal fehlt sie ganz, so S. 38 (Vision) und S. 74 bei der Benennung der Temperamente. S. 50 f. werden in den Klammern Beispiele gebracht, welche Gegensätze bilden zu dem im Texte Gesagten.

Einen größeren Wert hat das Werk von

Dr. A. Huther: **Grundzüge der psychologischen Erziehungslehre.** Nebst einem Anhange über Charakterologie. Berlin 1898, Rosenbaum & Hart, 2 M., 169 S.

Allerdings dient dieses auch anderen Zwecken. Ausgegangen wird von dem Endziele aller Erziehung, der Bildung eines edlen Charakters durch Kräftigung der Willenskraft (S. 3). Richtig wird das Gefühl in der Reihe der seelischen Functionen eingeordnet zwischen Vorstellung und Willensbethätigung als unmittelbares Motiv des Willens (S. 4, 45, 145). Die Unterscheidung der Erziehungsstufen der naiven Sittlichkeit und der reflectierten Sittlichkeit spricht an, Regierung und Zucht werden im Herbart'schen Sinne erläutert.

Wundts Behauptung: „Ist das eigene Ich kein letzter sittlicher Zweck, so lässt sich nicht absehen, warum ein anderes Ich ein solcher

---

[1]) Reflectieren ist die „Überlegung, was in den Vorstellungen wesentlich und (!) unwesentlich" ist.

sein sollte", wird mit Recht bekämpft (S. 53 f.), ja, ich glaube geradezu, der umgekehrte Schluss wäre richtig: Ist ein anderes Ich ein letzter sittlicher Zweck, so ist nicht abzusehen, warum es das eigene Ich nicht sein sollte.

Auch einzeln eingestreute Bemerkungen sind sehr schön, so z. B. jene über die Nothwendigkeit des Zusammenschlusses der Eltern jener Kinder, welche eine Schule besuchen, zu einer Erziehungsgemeinschaft, die zwischen der Familie und dem Staate stünde (S. 130).

In einem Punkte aber kann ich dem Verfasser nicht beistimmen, nämlich hinsichtlich der Geringschätzung des erziehlichen Einflusses des planmäßig betriebenen Schulturnens (S. 87 ff.).

Endlich hätte sich, glaube ich, die Arbeit ganz wohl auf fünf Druckbogen unterbringen lassen.

Dr. Eduard Martinak: **Über einige logische Schwierigkeiten in den Sprachlehrbüchern unserer Volks- und Bürgerschulen.** Vortrag, gehalten im Grazer Lehrervereine. (Sonderabdruck aus der „Pädagogischen Zeitschrift" 1898, Nr. 8—9.) Graz 1898, 11 S.

Derselbe: **Zur Psychologie des Sprachlebens.** Mit einigen Anwendungen auf die Unterrichtspraxis. (Separatabdruck aus der Zeitschr. f. d. österr. Gymnasien, 1898, Heft 1.) Wien 1898, 22 S.

In der ersten Abhandlung weist der Verfasser an der Hand mehrerer in Gebrauch stehender Sprachlehrbücher auf die unklare Eintheilung der Substantiva in Abstracta und Concreta hin und zeigt gleichzeitig, dass wir es, sobald wir uns überhaupt auf dieses Gebiet begeben, eigentlich nicht mehr mit der Sprachlehre, sondern mit der Psychologie zu thun haben, so dass wir entweder auch bei anderen Gelegenheiten (z. B. beim Verbum) in dieses hochinteressante Gebiet hinüberschweifen oder aber auch die oben gebrauchte Eintheilung kurzweg aus der Sprachlehre aus solcher ausscheiden könnten. Schließlich macht der Verfasser den Vorschlag, die Substantiva einzutheilen in solche, die Personen oder Sachen bezeichnen (in Dingwörter), und in solche, die nicht eine Person oder Sache bezeichnen, oder die bezeichnen, was an wirklichen Gegenständen wahrgenommen wird: eine Eigenschaft, einen Zustand, eine Handlung. Indem mir die platonische Lehre vom Stoffe vorschwebt, glaube ich, wäre es möglich gewesen, im Anschlusse an die Bedeutungserklärung von „concret" und „abstract" eine Definition folgender Art zu geben: Hauptwörter, die etwas Verkörpertes oder Verkörperliches bezeichnen, heißen Concreta, jene aber, die etwas Stoffloses bezeichnen, Abstracta. Hätte übrigens nicht auch hier der „Vorstellungsgegenstand", wovon in der zweiten Abhandlung gesprochen wird, das Verständnis gefördert? Wenn behauptet wird, dass der „Begriff" nicht auf das unkörperliche Gebiet beschränkt ist, so entspricht das mehr unserem Sprachgebrauche,[1]) der in der Etymologie dieses Wortes begründet ist, als der wissenschaftlichen Terminologie.

Die zweite Abhandlung erfordert ganz besonders bedächtiges Studium; sie umfasst so viel auf kleinem Raume, dass ins einzelne hier nicht eingegangen werden kann. Eines aber wird daraus ganz besonders klar: dass die philosophische Vorbildung des Mittelschullehrers eine viel tiefere und gründlichere sein sollte, als heutzutage gefordert wird. Psychologie, Unterricht und Erziehung stehen eben in einem so innigen Zusammenhange miteinander, dass die erstere als wesentliche Grundlage der gesammten Pädagogik und Didaktik in dem Hochschulstudium eines Lehramtscandidaten eine ganz andere Stellung einnehmen muss als jetzt. Gründlicher philosophischer Kenntnisse kann kein Lehrer, welche Fachgruppe auch immer er sich erwählt hat, entrathen, will er nicht zu einem schimmelreitenden Pedanten verknöchern, dessen Unterrichtsstunden den Schülern Langweile bereiten, in ihm selbst aber

[1]) „Einen Begriff von etwas haben."

einen wachsenden Widerwillen nähren gegen seinen Beruf, in dem er doch aufgehen sollte.

Aussig. —— *Dr. G. Hergel.*

F. Klaschka: **Schülercommentar zu Ciceros** ***Laelius de amicitia.*** Tempsky, Wien. 96 S.

Lehrer und Schüler, die im Besitze des in der ***bibliotheca Gothana*** erschienenen Commentars von A. Strelitz zur gleichen Schrift Ciceros sind, werden Klaschkas Arbeit entschieden nicht verwerten. Denn sie ist eine nahezu wörtliche Wiedergabe des Strelitz'schen Commentars. Greifen wir die Bemerkungen zu einem beliebigen Capitel, etwa zu cap. 9 heraus, und vergleichen wir beide Commentare.

Klaschka	Strelitz
quod maius est: was noch mehr zu sagen hat.	was noch mehr sagen will.
si . . . . moveantur. Der Conj. bezeichnet den Eintritt des erwarteten Factums als natürlich, fasst also dessen Verwirklichung ins Auge, während der Ind. das Factum als ein gegebenes schlechthin hinstellt.	Durch den Ind. wird ein gegebenes Factum, durch den Conj. ein solches, dessen Eintritt man erwartet, als natürlich betrachtet.
eorum: bei, an denen. Der Gen. würde im Deutschen die Bedeutung des Pronomens nicht hervortreten lassen.	Im Deutschen würde der Gen. das Pronom. in eine seiner Bedeutung nicht entsprechende Stelle rücken lassen, darum „bei, an denen".
quibuscum usu coniuncti esse possunt: mit denen sie in engem Verkehr stehen können. Der Ind. steht hier, weil der Relativsatz nur den substantiv. Begriff ***civium*** umschreibt.	***usu coniuncti*** (*sic!*) ***esse*** in engerem Verkehr stehen. Der Ind. ***possunt*** steht, weil der Relativsatz nur den substantiv. Begriff ***civium*** umschreibt.
perspicere videantur. Der Conj. steht, weil der Satz eine wesentliche Ergänzung des conjunctivischen Satzes ***si . . . . moveantur*** ist.	Der Conj. steht, weil der Satz eine wesentliche Ergänzung des conjunctiv. Satzes ***si . . . moveantur*** bildet.

Und so ließen sich nicht nur aus diesem Capitel, sondern aus dem ganzen Schülercommentare Klaschkas auffallende Übereinstimmungen mit Strelitz nachweisen.¹) Was müssen sich Schüler von einer derartigen literarischen Thätigkeit eines Gymnasialprofessors denken, wenn sie zufällig beide Commentare vergleichen!

Von den lateinischen Kenntnissen eines Septimaners hat Klaschka eine sehr schwache Meinung; denn er übersetzt ihnen ***quodsi*** (= wenn nun) nicht nur im § 23, sondern erinnert im § 47 und § 81 wieder an alle früheren Stellen, wo dieses doch jedem Quartaner geläufige Wörtchen begegnet. Auch ***studium, consuetudo, adiungi, quod si ita esset*** (§ 29), ***plurimum in amicitia amicorum bene suadentium valeat auctoritas*** (§ 44) werden doch einem Septimaner kein Kopfzerbrechen kosten! Sollte aber Klaschka so traurige Erfahrungen gemacht haben, dann darf er demselben Schüler, dem er ***quodsi*** mehreremals übersetzt, nicht folgende Nüsse zu knacken geben: „***haud sciam an*** ist noch zurückhaltender als ***haud scio an***" (§ 51) und „erkläre ***usus, ratio*** und die Bedeutung von ***cognitam habent***" (§ 52). Die gebotenen Übersetzungen sind zu frei, so § 30 (Schluss): ***non sunt tamen ab earum spe causae diligendi profectae*** „die Aussicht auf sie ist doch keineswegs der Grund der Liebe gewesen". Mit der — im § 29 selbst erwähnten — Bedeutung von ***proficisci*** „Ursprung haben" kommt man doch auch hier sehr gut aus.

¹) Vgl. z. B. noch § 1 C. Laelius mit der Einleitung von S.; § 23, 24, 27 (Schluss) etc.

Vgl. noch die Übersetzung zu ***persequi argutiis*** (§ 45), ***inhumanius dicere*** (§ 46), ***excitare iacentem animum*** (§ 59), wo doch das wörtliche „aufrichten" einzig und allein richtig ist. Wenn Klaschka weiter glaubte, Citate aus dem der Schule ferne stehenden Lectürestoff beifügen zu müssen (§ 60), so hätte er im § 50 — wie es auch Strelitz thut — lieber auf Homer hinweisen sollen. Jedenfalls liegt eine Odysseestelle, selbst ungelesen, dem Schüler näher als ein Solon. Fragm. oder eine Stelle aus Isocr. Doch genug der Ausstellungen! Nur mit großem Unbehagen schrieben wir dieses Referat nieder, allein wir hielten es für unsere Pflicht, vor solchen Schülercommentaren zu warnen.

R. Knesek: **Lateinisches Übungsbuch für die I. Classe der Gymnasien und verwandter Lehranstalten** (H. Korb, Linz 1900: Text der Übungsstücke 72 S., der Wortkunde 184 S.).

So schwierig es sein mochte, kurz nach dem Inslebentreten des Organisationsentwurfes ein gutes Übungsbuch für den ersten Lateinunterricht zu verfassen — im Jahre 1899/1900, dem 50jährigen Jubiläum, findet die Ausarbeitung eines solchen Übungsbuches einen weit geebneteren Weg. Und man muss es dem Verfasser des jüngsten österreichischen Übungsbuches für die Prima rühmend nachsagen, dass er aus der Fülle wissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Erfahrung alles Gute zu sammeln und für dieses Schulbuch zu einem durchaus methodischen, nahezu tadellosen Ganzen zu vereinigen wusste. Das Übungsbuch schließt sich besonders an Josef Strigls lateinische Grammatik an, der in der „Österr. Mittelschule" 1899, Juniheft, eine eingehende und mit Recht sehr anerkennende Kritik zutheil wurde; Kneseks Buch berücksichtigt aber zugleich auch Scheindlers und Schmidts Grammatiken. Dem ersten Übungsstücke geht eine Vorübung voraus, die über 100 lateinische Worte enthält, aus denen in einer selbst für Anfänger höchst durchsichtigen Weise deutsche Wörter entstanden sind. Durch eine solche „Vorübung" den Schülern die Scheu vor der neu zu erlernenden Sprache zu benehmen, dieser Gedanke muss umsomehr meinen Beifall finden, als ich demselben im letzten Hefte der Mittelschule Ausdruck gab (vgl. „Erleichterungen beim ersten Lateinunterrichte", Mittelschule, Decemberheft 1899, S. 441 und 442, Bild der ersten Lateinstunde).

Die vorgeschriebenen grammatischen Partien werden erst durch eine hinreichende Zahl von Einzelsätzen eingeübt. Gewissermaßen als Abschluss folgt ein zusammenhängendes Stück. Einige derselben (Nr. 6, 17, 29) sind patriotischen Inhaltes. Nr. 6 „Unser Vaterland" hätte vielleicht folgende logischere Anordnung der Sätze vertragen: ***Austria est patria nostra.*** *Vitam patriae libenter*[1]) *donamus. Clara es, patria,* ***victoriis! Poetae patriam nostram celebrant. — Agricolae Austriae industriam et modestiam amant. Industria agricolarum magnas copias patriae nostrae parat.***[2]) ***Nautae oras et insulas Austriae amant. In ora Austriae multae insulae sunt. — Densae silvae ornant Austriam.***[3]) ***Quam variae et mirae sunt herbae in silvis patriae nostrae!***[3]) Es würde also das Stück drei Punkte berücksichtigen: Liebe zum Vaterlande; seine Bewohner; seine Schönheit. — Auch die Einzelsätze sollten eine minder lose Kette bilden, ein Vorwurf, der übrigens auch andere verbreitete Lesebücher trifft. Es wären also z. B. die deutschen Sätze im § 12 etwa folgendermaßen zu ordnen: 1. Kleiner Knabe, deine Jahre sind frei von Sorge! 2. Gern lustwandeln wir gegen Abend mit den Knaben des Landmannes durch die Felder. 3. In den Gymnasien der Griechen fanden die Spiele der Knaben statt. (Im Mittelpunkte der Sätze stehen „Knaben".) — 4. Das Leben eines wackeren Mannes ist glücklich. 5. Die Dichter preisen deine That, o wackerer Mann! (Mittelpunkt: wackerer Mann.) — 6. Die Deutschen waren entweder Freie oder

[1]) Nach § 4, Satz 9.
[2]) Diesen Satz schlage ich für Satz 5 vor: *Industria agricolarum causa copiae est.*
[3]) Statt Satz 8 und 10.

Sclaven. 7. Das Schicksal der Sclaven war elend. 8. Das Klima Deutschlands war rauh. (Mittelpunkt: Deutschland.) — Satz 5: „Der Adler tödtet die zarte Taube" schließt sich dem Satze: „In den Gymnasien der Griechen fanden die Spiele der Knaben statt" in sehr gewaltsamer Weise an; Satz 8 „Phoebus und Diana haben die Kinder der Niobe getödtet" bringt zu früh mythologische Namen (vgl. meine „Erleichterungen z. ersten l. U." a. a. O. S. 443). Für Satz 5 und 8 würde ich vorschlagen: Die Bescheidenheit der Kinder wird mit Recht von dem wackeren Manne gelobt. Mit unglücklichen Kindern lustwandeln gute Kinder gern. (Mittelpunkt „Kinder".) — Mit vollem Rechte behält Kuesek auch in den lateinischen Sätzen eine dem Deutschen entsprechende Wortstellung, nur hinsichtlich der Stellung des Verbums werden die Schüler schon im § 2 belehrt. Wir finden es weiter nur recht und billig, dass die Sätze für den lateinischen Anfangsunterricht recht leicht und inhaltlich nahezu ausnahmslos dem Kenntnisschatze eines Primaners angepasst sind. Der Abwechslung des Inhaltes zuliebe werden frühzeitig Imperfecta und Perfecta, die natürlich gleich den anderen Vocabeln mechanisch zu lernen sind, verwendet. Das Erlernen der Vocabeln wird durch ständigen Hinweis auf bekannte Lehn- und Fremdwörter vielfach erleichtert. Wenn im § 18 zu ***aër purus*** sogar Aëronaut in Klammer beigefügt wurde, so hätte wohl bei ***vesperum*** (§ 12) auf Vesper, bei ***numerus*** (§ 13) auf Nummer, bei ***littera*** (§ 13 oder 100) auf Literatur, bei ***voco*** (§ 12 oder 132) auf Vocativ, bei ***color*** (§ 18) auf coloriertes Bild hingewiesen werden können. Die auf Realien bezüglichen Anmerkungen in der Wortkunde bewegen sich im entsprechenden Rahmen. Ein alphabetisches Wörterverzeichnis enthält alle lateinischen und deutschen Wörter der Übungssätze ohne Übersetzung, die beigefügte Zahl weist den Schüler auf den Paragraph hin, in dem das Wort sich übersetzt findet. Beim ersten Worte *a* soll es allerdings statt 141 heißen 114, bei *moneo* steht überflüssigerweise 148, bei *parsimonia* wird die Abkürzung A. (= Anhang) dem Schüler nicht ohneweiters verständlich sein. Der Anhang selbst stellt 38 Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten, 10 Gedächtnisverse und 5 Disticha in trefflicher Auswahl zusammen.

Die Mängel, die wir nur aus lebhaftem Interesse für das Buch anführten, sind an und für sich leicht zu beheben und fallen gegenüber der sonst sorgfältigen und methodischen Ausarbeitung nur wenig ins Gewicht. Wir glauben mit ruhigem Gewissen dieses neue Übungsbuch warm empfehlen zu können. Ausstattung und Druck sind tadellos.

Eger. *Dr. Simon.*

Eingelaufene Druckschriften.

J. M. Stowasser: **Lateinisch-Deutsches Schulwörterbuch.** 2. verbesserte und mit Nachträgen versehene Auflage. Tempsky, 1900. Geb. 13 K.

Edm. Hauler: ***Didascaliae apostolorum fragmenta Veronensia Latina.*** *Fasc. prior. Praefatio. Fragmenta. Imagines.* Lipsiae, Teubner, 1900.

Paul-Ellger: ***C. Julii Caesaris commentarii de bello civili.*** Tempsky, 1899. Geb. 95 kr.

Herm. Nohl: **Schülercommentar zu Ciceros Rede für Sex. Roscius.** Tempsky. Geb. 90 h.

Sammlung griechischer und römischer Classiker mit Erläuterungen für die Privatlectüre. 7. Band: ***T. Livi ab urbe condita lib. XXXXV.*** von Dr. W. Pflüger. Tempsky, 1900. Geb. 1 K 70 h.

Biographische Volksbücher. Leipzig. R. Voigtländer:

Nr. 74—77. Dr. Julius Nelson: **Heinrich Schliemann und seine Homerische Welt.** Mit 20 Abbildungen Geb. 1 M. 25 Pf.

Nr. 78—81. Fr. Pahl: **Thomas Alva Edison der Erfinder.** Geb. 1 M. 25 Pf.

Schroedls Jugendbibliothek. Halle a. S. Herm. Schroedls Verlag:

Nr. 1. **Scharnhorst.** Ein Bild seines ruhmreichen Lebens und Wirkens. Von A. Geyer.

Nr. 2. **Nettelbeck.** Ein Bürger und ein Held. Von A. Geyer.

Nr. 3. **Hans Sachs.** Eine Auswahl seiner Dichtungen für das Volk und die reifere Jugend. Von Dr. Rich. Staude.

Nr. 4. **Kaiser Wilhelm II. und seine Familie.** Von C. Müller-Schochwitz.

Nr. 5. **York.** Ein Bild seines ruhmreichen Lebens und Wirkens. Von A. Geyer.

Nr. 6. **Bülow.** Ein Bild seines ruhmreichen Lebens und Wirkens. Von A. Geyer.

Nr. 7. **Friedrich der Große.** Ein König, Held und Vater. Von A. Geyer.

Nr. 8. **Gotthilf Heinrich von Schubert und Ernst Moriz Arndt.** Von Ad. Gründler.

Erläuterungen deutscher Lesestücke. In Anlehnung an das Lesebuch von Steger und Wohlrabe. In 3 Theilen. Von G. Hotop und W. Vorbrodt. Halle a. S., Herm. Schroedl, 1899. I. Theil. Unterstufe. Von W. Vorbrodt. Geb. 3 M. 50 Pf. — III. Theil. Oberstufe. Von G. Hotop. Geb. 5 M.

Freytags Schulausgaben und Hilfsbücher für den deutschen Unterricht:

F. Mertens: **Euripides' Iphigenie auf Tauris.** Leipzig 1900. Geb. 60 Pf.

A. Attensperger: **A. Graf von Platen.** Ausgewählte Dichtungen. Wien-Prag 1900. Geb. 80 h.

Lehrbuch der speciellen Methodik für die österreichischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, redigiert von Dr. Wilhelm Zenz. Wien, Hölder, 1899.

2. Heft. Franz Branky: Methodik des Unterrichtes in der deutschen Sprache. 2. Auflage.

8. Heft. Franz Hauptmann: Methodik des Unterrichtes in der Naturlehre. 2. Auflage.

W. Wedekind: **Sprachfehler oder Sprachentwicklung?** Versuch einer historischen Grammatik der deutschen Sprache für gebildete Laien mit besonderer Rücksicht auf heute schwankenden Gebrauch nebst Ausblicken in die Zukunft. I. Bändchen. Berlin 1900.

Dr. Th. Vogel: **Lehrplan für den deutschen Unterricht in den lateinlosen Unterclassen der Dreikönigschule (Realgymnasium, Dresden N.), als Entwurf eines Lehrplanes für den deutschen Unterricht in den Unterclassen der Reformanstalten und Realschulen.** Leipzig, Teubner, 1899.

Dr. Eduard Castle: **Die Isolierten. Varietäten eines literarischen Typus.** Urica und Eduard. Die drei Paria. Herr und Sclave. Berlin, A. Duncker, 1899.

Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller:

Dr. G. Balke: ***Alphons Daudet, Le Petite Chose.*** Geb. 1 K 80 h.

Dr. H. Krollik: ***J. T. de Saint-Germain, Pour une épingle.*** Geb. 90 kr.

M. Altgelt: ***Mme. S. Gagnebin, Soeur Vic.*** Geb. 90 kr.

Dr. M. Pfeffer: ***Pierre Loti, Impressions de voyage.*** Geb. 90 kr.

Dr. J. Klapperich: ***Ascott R. Hoppe, An Emigrant Boy's Story.*** Geb. 1 K 80 h.

A. Strecker: ***Mrs. Brassey, A Voyage in the Sunbeam.*** Geb. 75 kr.

Dr. A. Mohrbutter: ***Louisa M. Alcott, Little Men, Life at Plumfield with Jo's Boys.*** Geb. 2 K.

Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit, herausgegeben von L. Bahlsen und J. Hengesbach. Berlin. Gärtner:

Dr. R. Kron: ***Les trois petits mousquetaires par Emile Desbeaux.***
Dr. F. J. Wershofen: ***Histoire de la revolution française.***
Dr. Wershofen und Dr. Keesebiter: ***La vie de collège en France.***
Dr. W. Elsässer: ***Camille Flammarion. Lectures choisies.***
Dr. S. Saenger: ***Chapters on Art a Selection from the Works of John Ruskin.***
Dr. E. Regel: ***Social Transformations of the Victoriain Age by Thomas Hay Sweet Escott.***
Dr. J. Klapperich: ***Greater Britain.***

G. Weitzenböck: **Lehrbuch der französischen Sprache.** 3. Auflage. II. Theil. *A.* Übungsbuch. Geb. 2 K 50 h. *B.* Sprachlehre. Wien und Prag, Tempsky, 1900. Geb. 1 K 50 h.

O. Wendt: **Französisches Lese-, Lehr- und Übungsbuch für Bürger-, Mittel-, höhere Mädchen- und Realschulen.** I. Theil. Dessau, Baumann, 1900. Geb. 2 M.

Wilke: **Anschauungsunterricht im Französischen.** Leipzig-Wien. R. Gerhard. V. Heft. *L'automne.* 2. Auflage. — VII. Heft. *L'hiver.* 2. Auflage.

Dr. W. Koben: **Französische Sprechübungen an Realschulen.** Leipzig, Teubner, 1899.

Gesenius-Regel, Englische Sprachlehre. Ausgabe *B.* Von Dr. E. Regel. Unterstufe. Halle 1900.

Dr. F. v. Krones: **Österreichische Geschichte von der Urzeit bis 1526.** (Sammlung Göschen.) 1899.

Dr. Eg. Filek v. Wittinghausen: **Die österreichische Geschichte.** (Miniaturbibliothek.) Leipzig. Paul.

Dr. Fr. M. Mayer: **Geschichte Österreichs mit besonderer Rücksicht auf das Culturleben.** 2. Auflage. I. Band. Wien-Leipzig, Braumüller, 1900.

Gindely-Mayer: **Geschichte für die oberen Classen der Gymnasien.** II. Band. Das Mittelalter. 9. Auflage. Wien-Prag, Tempsky, 1900.

Dr. A. Assmann: **Abriss der Geschichte des Alterthums in zusammenhängender Darstellung auf geographischer Grundlage.** Ausgabe für Realschulen. 10. Auflage. Von Dr. E. Meyer. Braunschweig, Vieweg, 1899.

H. Hartmann: **Merkbuch für den Unterricht in der Geschichte.** Ausgabe *B.* Für Mittelschulen und Präparandenanstalten. Halle a. S. Schroedl.

Dr. F. M. Mayer: **Geographie der österreichisch-ungarischen Monarchie für die IV. Classe der Mittelschulen.** 5. Auflage. Wien-Prag. Tempsky. Geb. 1 K 70 h.

Dr. P. Buchholz: **Charakterbilder aus Afrika.** 3. Auflage. Durchgesehen von Dr. R. Schoener. Leipzig, Hinrichs, 1900.

Julius Tischendorf: **Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen.** V. Theil. Außereuropäische Erdtheile. 3. Auflage. Leipzig 1899. Wunderlich. Geb. 3 M. 20 Pf.

Schulausgaben pädagogischer Classiker. Heft 7. **Christian Gotthilf Salzmann. Ameisenbüchlein. Noch etwas über die Erziehung.** Herausgegeben von Dr. Theodor Tupetz. Wien-Prag, Tempsky, 1900.

Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Ergänzungsheft. Verzeichnis der größeren Abhandlungen und Berichte aus den ersten 26 Bänden. 1872—1897. Von K. Angermeyer. Gotha 1899. Thienemann.

Höpfner: **Ausstattung und Einrichtung der Schulen und Schulräume nach den Anforderungen der Neuzeit.** Berlin. Heymann.

Das Schulhaus. Centralorgan für Bau, Einrichtung und Ausstattung der Schulen und verwandten Anstalten im Sinne neuzeitlicher Forderungen. Herausgegeben von K. Vanselow. Grossenhain i. S. Baumert und Ronge. 1899, I. Heft und 1900, I. Heft.

R. Beigel: **Der Kampf um die Handelshochschule.** Leipzig. Verlag der Handelsakademie.

O. Twiehausen: **Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lectionen.** I. Abtheilung. Unterstufe. 6./8. Auflage. Geb. 3 M. 40 Pf. Leipzig, Wunderlich, 1898.

Fr. Bade: **Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern.** 2. Theil. Pflanzenkunde. 5. Auflage. 3. Theil. Gesteinskunde und Erdgeschichte. 2. Auflage. Halle a. S., H. Schroedl, 1899.

K. Twrdy: **Vermehrung und Fortpflanzung im Reiche der Thiere.** Leipzig und Wien, Fr. Deuticke, 1900.

Pokornys Naturgeschichte des Pflanzenreiches für die unteren Classen der Mittelschulen. Bearbeitet von Dr. R. Latzel und Jos. Mik. 21. Auflage. Wien-Prag, Tempsky, 1900.

Dr. B. Wiesengrund: **Die Elektricität, ihre Erzeugung, praktische Verwendung und Messung.** 4. Auflage. Bearbeitet von Dr. Russner. Frankfurt a. M. H. Bechhold. 1 M.

R. H. Blochmann: **Naturwissenschaftlicher Hausschatz.** Physik. I. Theil. Mechanik und Akustik. Stuttgart 1900. Strecker und Schröder.

E. Machs Grundriss der Naturlehre für die unteren Classen der Mittelschulen. Ausgabe für Realschulen. Bearbeitet von Dr. K. Habart. 3. Auflage. Wien-Prag, Tempsky, 1900. Geb. 2 K 30 h.

Gesellschaft „Lehrmittelcentrale".

Die Gesellschaft „Lehrmittelcentrale" hat den Zweck, die österreichischen Unterrichtsanstalten aller Kategorien mit entsprechenden Lehrmitteln zu versehen. Es ist selbstverständlich, dass sie diese Aufgabe nicht sofort im ganzen Umfange in Angriff nehmen konnte, doch sind die bisher erzielten Erfolge jedenfalls von Bedeutung.

Die Gesellschaft „Lehrmittelcentrale" besitzt dank der Unterstützung, die sie von Seite der hohen Ministerien für Ackerbau und für Finanzen und von Seite aller ärarischen Bergwerksdirectionen gefunden hat, ein reiches Lager aller für Mittelschulen brauchbaren Mineralien. Sie hat bereits die Ausrüstung neu errichteter Mittelschulen mit Mineraliensammlungen zur Zufriedenheit der Auftraggeber besorgt und vielfach Ergänzungen bereits bestehender Sammlungen geliefert. Im ganzen hat sie an Mittelschulen 4802 Stücke abgegeben.

Die derben Mineralien wurden in entsprechenden Formaten von 8 *cm* Länge und 6 *cm* Breite, die krystallisierten Stücke in wohl ausgebildeten Formen abgegeben.

Die Gesellschaft „Lehrmittelcentrale" hat ein durch Vielfarbendruck hergestelltes Bild des Erzberges herausgegeben, welches durch Erlass vom 24. Mai 1899, Z. 12946, vom hohen k. k. Unterrichtsministerium den Mittelschulen anempfohlen wurde.

Dieses Bild mit Beschreibung ist zum Preise von 1 K loco Lehrmittelcentrale, mit Leinwandstreifen versehen, verpackt und frankiert um 2 K durch die Gesellschaft zu beziehen.

Durch ihre Verbindung mit tüchtigen Präparatoren ist die Gesellschaft in der Lage, für Mittelschulen den Ankauf von Stopfthieren und Trockenpräparaten zu besorgen.

Die Gesellschaft „Lehrmittelcentrale" wird auch im nächsten Jahre die Herstellung brauchbarer und billiger Diapositive in Angriff nehmen und seinerzeit eine Verlautbarung darüber herausgeben.

Es ist der Gesellschaft, wie sich leicht denken lässt, nicht möglich, ohne vielfache Unterstützung auch von Seite der Mittelschullehrer ihre für die Entwicklung des Schulwesens wichtige Aufgabe zu lösen.

Die Leitung der Gesellschaft erlaubt sich daher, an die geehrten Herren Directoren und Professoren mit der Bitte heranzutreten, nicht bloß selbst der Gesellschaft als Mitglieder beizutreten (Jahresbeitag 2 K), sondern auch die wichtige Aufgabe zu übernehmen, in den einzelnen Städten, in welchen sich Mittelschulen finden, Ortsgruppen aus Schulfreunden zu gründen. Die von den einzelnen Ortsgruppen (Mitgliedsbeitrag 4 K) hereingebrachten Beträge werden von der Gesellschaft „Lehrmittelcentrale" ausschließlich zur Beschaffung von Lehrmitteln für die Mittelschule, zu deren Gunsten die Ortsgruppe gegründet wurde, verwendet. Selbstverständlich werden bei dieser Beschaffung die Wünsche der Lehrkörper gewissenhaft beachtet werden.

Auf eine Förderung ihrer Zwecke auch von Seite der Mittelschulkreise hofft

die Leitung der Gesellschaft „Lehrmittelcentrale",

Wien, I., Werderthorgasse 6.

Hofrath Rudolf Klein,
Präsident.

Verantwortlicher Redacteur: Dir. Leopold Eysert in Wien.
K. u. K. Hofbuchdruckerei Jos. Feichtingers Erben, Linz. 00.6027

Vorträge und Abhandlungen.

Unsere Lehrbücher.

Vortrag, gehalten in der pädagogischen Section des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages zu Wien, Ostern 1900, von Dir. Dr. **Gustav Hergel** aus Aussig.

Sehr geehrte Versammlung!

Der Erfolg des Unterrichtes ist von drei Factoren abhängig:

1. von dem Lehrer, der durch das lebendige Wort dem öffentlichen Unterrichte jenen Reiz verleiht, der sowohl dem Privatunterrichte als auch der Autodidaxis abgeht,
2. von den Lehrmitteln, die den „Anschauungsunterricht" im weitesten Sinne des Wortes ermöglichen,
3. von den Lernmitteln, jenem mitunter der Geistesthätigkeit des Schülers so gefährlichen todten Worte, wie es uns die Lehrbücher und die unheimlich anwachsende Zahl der sonstigen Lernmittel (wovon später) vermitteln.

Dass diese drei Factoren nicht coordiniert nebeneinander stehen dürfen, sondern vielmehr der Lehrer in der Mitte des öffentlichen Unterrichtes stehen muss, dürfte von keiner Seite angezweifelt werden. Und doch scheint mir das richtige Verhältnis dieser drei Factoren zueinander verloren gegangen zu sein; man hat, wie es scheint, den Überblick über das Ganze des Schulbetriebes verloren durch Versenkung in Detailuntersuchungen subtilster und difficilster Art.

Auf das gegenwärtig bestehende Missverhältnis dieser drei Factoren zueinander hinzuweisen, ist der Zweck meiner kurzen Inanspruchnahme Ihrer geneigten Aufmerksamkeit.

Gegenwärtig steht die Sache so:

Die Individualität des Lehrers kann sich nicht mehr entfalten; sie wird durch eine große Menge von Vorschriften, die sich nicht immer zu einem harmonischen Ganzen vereinigen lassen, generalisiert, wenn nicht negiert.

Der Anschauungsunterricht erscheint derart bevorzugt, dass mit Recht bereits Stimmen gegen eine übermäßige Ausbreitung dieser Unterrichtsart erhoben worden sind.

Das Lehrbuch ist wirklich zu einem solchen geworden aus einem Lernmittel auf Kosten des Interesses, der Verstandesthätigkeit und der geistigen Entwicklung des Schülers

einerseits, auf Kosten der Berufsfreude, der Individualität und Autorität des Lehrers andererseits und endlich auf Kosten der Erziehungsresultate der Schule.

Zum Beweise meiner Behauptungen stütze ich mich auf die Beobachtungen in der Schulpraxis ohne detaillierte Exemplificierung, da 1. die Zeit hiezu mangelt, 2. ich mit den persönlichen Erfahrungen der geehrten Herren Zuhörer rechnen darf, 3. es mir vollständig fern liegt — und ich bitte dies ganz besonders zu beachten — persönlich werden zu wollen, sei es gegen den Verfasser irgendeines Lehrbuches, sei es gegen irgendeinen Verleger.

Wenn wir sehen, wie häufig die Lehrbücher in neuen Auflagen — oft mit Ausschluss der früheren — erscheinen, wie sie an Umfang zunehmen und im Preise steigen (!), wie sie in scheinbar neuem Gewande das Alte bringen nur in anderer Anordnung u. s. w., so drängt sich uns die Frage auf, ob denn dieser ewige Wechsel im Kreislaufe der Schulbücherliteratur nothwendig sei oder nicht, und ob er vereinbar sei mit dem wiederholt in Ministerialerlässen geäußerten Wunsche, dass den Eltern jede überflüssige Auslage für Schulbücher erspart werde. Ich möchte diese Frage verneinen, und zwar möchte ich dieses Urtheil begründen mit folgender Behauptung, die ich rechtfertigen zu können glaube:

Unsere gegenwärtigen Lehrbücher sind zu umfangreich infolge mangelnder Beschränkung

I. der Stoffauswahl,
II. der Stoffbearbeitung,
III. der Stoffverarbeitung.

I. Stoffauswahl.

Die Sprach-Übungsbücher bringen zuviel Beispiele, zumal wenn man bedenkt, dass in den Instructionen mit Recht ein großes Gewicht gelegt wird auf das Variieren der Sätze, zunächst durch den Lehrer, dann aber auch durch die Schüler. Denn nur durch diesen Vorgang wird der Schüler sattelfest, abgesehen davon, dass durch eine derartige Verwertung der Übungssätze bis zu einem gewissen Grade auch die zusammenhängenden Stücke ersetzt werden, die ohne einen über das zulässige Maß hinausgehenden Vocabelreichthum auf der Elementarstufe des altclassischen Unterrichtes nur schwer in ungezwungener Form geboten werden können. Finden doch ohnedies auf dieser Stufe des Unterrichtes meistens zu viele Vocabeln und Constructionen Verwendung,[1]) anstatt dass bei einer Beschränkung auf das Nothwendige und Wichtigste eine solche gründliche Durcharbeitung und Verwertung des gebotenen Stoffes erfolgte, dass auch ein besserer Durchschnittserfolg bei den Schularbeiten erzielt würde.

---

[1]) S. Siebourg, Neue Jahrbücher, II, 9, 2. Abth., S. 501 ff.

Beispiele über Ausnahmen, welche die Grammatik als Nachschlagewerk enthalten muss, hat ein Übungsbuch für das erste und zweite Schuljahr in der Regel überhaupt nicht zu bringen.[1])

Dass das Lehrbuch für Geographie nur das für alle Gegenden Passende zu bringen habe, hat schon Juritsch betont.[2])

Die Angabe der neueren Quellen in den Lehrbüchern für Geschichte ist überflüssig; der Lehrer wird als Fachmann dieser Angaben entrathen können, dem Schüler aber stehen die betreffenden Werke nicht zur Verfügung, so dass er auf solche Weise bloß gewöhnt wird, Quellen nicht zu studieren.

Die Abbildungen können aus den Lehrbüchern für Naturgeschichte und Physik heutzutage, da bereits so treffliche Unterrichtsbehelfe nicht nur geschaffen worden, sondern thatsächlich auch an jeder Anstalt — wenn auch nicht überall in gleichem Umfange — vorhanden sind, zum großen Theile, aus den Lehrbüchern für Geographie und Geschichte aber wohl ganz verschwinden (siehe übrigens auch unten!).[3])

In den Classikerausgaben dürfen „Einleitungen", „Anhänge" und „Indices" der Concentration des Unterrichtes nicht entgegenarbeiten, sie dürfen auch nicht einmal den Schein erregen, die gemeinsame Arbeit des Lehrers und der Schüler in der Schule überflüssig machen zu wollen (siehe übrigens auch unten!), und müssen wenigstens die Bildungsstufe des Schülers berücksichtigen.[4])

Dass über diesen ersten Punkt nicht mehr zu sagen ist, ist theilweise auf unsere genauen und detaillierten Lehrpläne zurückzuführen, die mitunter durch Einzelerlässe der Schulbehörden noch eingeengt werden (z. B. hinsichtlich der Wahl der Schullectüre).

II. Stoffbearbeitung.

A. Die Subjectivität des Verfassers darf nicht in den Vordergrund treten.

Dies ist aber ebenso gut dort der Fall, wo Schulbücher in Form gekürzter Ausgaben[5]) oder als Chrestomathien in die Erscheinung treten, als auch dort, wo der zusammenhängende Text den freien Vortrag des Lehrers ersetzen oder zum mindesten

[1]) Vgl. Wochenschr. f. class. Phil., Berlin 1900, S. 238.

[2]) Zeitschr. f. österr. Gymn., 1899, S. 646 ff.

[3]) Allerdings sollte den Lehrkörpern in der Anschaffung der ihnen geeignet erscheinenden Lehrmittel größere Freiheit gewährt werden. Auch hier stets einen Approbationsnachweis zu fordern, setzt in die Gewissenhaftigkeit und Fähigkeit des Lehrers gewisse Zweifel.

[4]) Was soll z. B. in dem Index zu einer Demosthenes-Ausgabe die Notiz: „Ἀθῆναι, oft; die Hauptstadt Attikas?" Vgl. Wochenschr. f. class. Phil., 1899, S. 692.

[5]) Vgl. Eysert, Zeitschr. f. österr. Gymn., 1897, S. 267 ff.; Rebhann, ebend., 1899, S. 1033 ff.

die freie Wiedergabe seitens der Schüler ermöglichen soll, z. B. in der Geschichte, in der Geographie,[1]) in der Naturgeschichte u. s. f. In der Geschichte und in der Naturgeschichte wäre der Lernstoff bloß durch Schlagwörter zu geben. Wie würde insbesondere im ersteren Falle der Deutschunterricht gewinnen, wenn der Schüler gezwungen würde, mit eigenen Worten zu erzählen, während in der Naturgeschichte das Object gebürende Bevorzugung fände vor dem Texte des Lehrbuches.[2])

Die Ableitung der Lehrsätze aus bestimmten Beispielen gehört ebensowenig in das gedruckte Lehrbuch wie die Entwicklung der Beweise (Mathematik, Propädeutik). Es gehört zur gewissenhaften Vorbereitung des Lehrers, geeignete Beispiele selbst beizubringen, und Beweise müssen unter Heranziehung der ganzen Classe an der Tafel entwickelt und von den Schülern derart Schritt für Schritt unter reger Denkthätigkeit mitgearbeitet werden, dass ein jeder imstande ist, sobald er gerufen wird, die Entwicklung unter der Leitung des Lehrers fortzusetzen, und so ein mechanisches Mitschreiben vollständig ausgeschlossen erscheint. Fragen (wie „Grenzen? Flüsse? Gebirge?") und Angaben von Demonstrationshilfen (z. B. in Lehrbüchern der Geometrie) sind vollständig auszuscheiden.

Gerade in dieser Detaillierung des Lehrstoffes thun schon unsere Instructionen beinahe zuviel, in ein Lehrbuch aber gehört dieselbe schon gar nicht. In erster Linie gehören solche ausführliche Erörterungen in die Ausbildungszeit des Lehrers, also in Vorlesungen über Didaktik und in das pädagogische Seminar an der Hochschule. In der gegenwärtigen Zeit aber berechtigen nicht nur die vielen schriftlichen Arbeiten der Schüler, sondern auch die umfangreichen Lehrbücher zu der schon vielfach erhobenen Klage: „Es wird zuviel geschrieben, zu wenig gesprochen!" Daher gibt es auch viele Ritter der Feder, aber wenige Meister des Wortes.

B. Der Concentration des Unterrichtes dürfen in der Praxis nicht überflüssige Hindernisse in den Weg gelegt werden.

Dies ist der Fall:

a) wenn die in der Grammatik gebotenen Beispiele nicht dem mit der durchzunehmenden Partie zusammenfallenden oder bereits früher absolvierten Lectürestoffe entlehnt sind,

b) wenn hinsichtlich der Anschauungsmittel die Aufmerksamkeit des Schülers getheilt ist.

So bilden einen unangenehmen und ganz überflüssigen Gegensatz zu den vor den Augen der Schüler entstehenden

---

[1]) S. Zeitschr. f. österr. Gymn., 1899, S. 646 ff.: „Die Karte ist das Erste, das Lehrbuch das Zweite."

[2]) Schiller, Schularbeit und Hausarbeit, S. 37: „Es wäre ein wahrer Segen, wenn in der Naturbeschreibung eigentliche Lernbücher verboten, gute Lesebücher umsomehr empfohlen würden." Über den „Lesestoff" siehe auch unten!

Zeichnungen des Lehrers, zu den großen, instructiven Objecten und Bildern der Lehrmittelsammlungen der Anstalt die kleinen, oft recht unvollkommenen, farblosen und alle Größenverhältnisse außeracht lassenden, theils schematisierten,[1]) theils geradezu unrichtigen Abbildungen in den Schulbüchern.[2])

In der Geographie erfährt beispielsweise die Aufmerksamkeit des Schülers eine Dreitheilung: Er findet eine Kartenskizze im Lehrbuche, die nach ihrer Anlage ihn im unklaren lässt, von welchen Ländern das vorliegende begrenzt wird, und nach ihrer Ausführung die Gebirgszüge nicht in ihrer wahren Ausdehnung erscheinen lässt, da dieselben durch eingedruckte Namen unterbrochen erscheinen, ferner lernt er an der von dem Lehrer auf der Tafel entworfenen Zeichnung, und schließlich soll er — was ja das Wichtigste ist — Karten lesen lernen. Aus der Karte im Atlas muss er imstande sein, den Typus einer Landschaft zu bestimmen.

Dazu kommt, dass der Schüler versuchen wird, die Bilder in der Naturgeschichte durch Farben zu beleben und die Bildnisse bedeutender Männer in dem Geschichtsbuche zu carikieren.

Die Abbildungen endlich, welche in Classikerausgaben die Anhänge über Realien schmücken, laufen so wie diese Abhandlungen selbst große Gefahr, nach Absolvierung der betreffenden Classikerlectüre vollständiger Unbeachtung und Vergessenheit anheimzufallen, und schädigen so ganz besonders die Bestrebungen nach einer Concentration des Unterrichtes.

Mit Recht greift man daher hie und da lieber zu einem Realienbuche, das den Schüler auf dem ganzen Wege seines Mittelschulstudiums begleitet als treuer Rathgeber und geschätzter, weil immer vertrauter gewordener Nachschlagebehelf. Im entgegengesetzten Falle aber laufen wir Gefahr, unsere Classikerausgaben zu Dimensionen anschwellen zu sehen, wie Edmund Langes Xenophonausgabe, wovor mit Recht gewarnt wird.[3])

C. Nicht allen Lehrbüchern kann gründliche Vorarbeit und sorgfältige Abfassung nachgerühmt werden. So versagen z. B. in den deutschen Grammatiken oft in wichtigen oder häufigen Ausdrucksweisen die Wörterverzeichnisse, in den fremdsprachlichen Übungsbüchern die Vocabularien. Störend wirken ferner Druckfehler und Inconsequenzen in der Schreibweise, nicht minder eine geschraubte, uncorrecte, ungenaue oder unvollständige Stilisierung.

Dass eine deutsche Grammatik im Lateindrucke erscheint, halte ich für unpraktisch, solange wir uns noch der Currentschrift bedienen (S-Laute!).

---

[1]) S. dagegen Heck, Lebende Bilder aus dem Reiche der Thiere, 1900.
[2]) Vgl. auch Strach, Zeitschr. f. österr. Gymn., 1900, S. 75.
[3]) Wochenschr. f. class. Phil., 1900, S. 315.

III. Stoffverarbeitung.

Die Zahl der Paradigmen in den Grammatiken ist ins Ungeheuere gewachsen, so dass sie nicht mehr so klar von dem Schüler im Gedächtnisse behalten werden können wie früher. Viele Übersichten sollten als Resultat der in der Schule geleisteten Arbeit erst nach Abschluss einer Partie von den Schülern zusammengestellt werden, aber nicht schon fix und fertig ihnen im Lehrbuche vorliegen, den minder talentierten, aber ängstlichen und gewissenhaften Schülern ein neues Schreckgespenst für ihre Memorierthätigkeit.

Die Präparationen, neuestens meist in der Form von Schulcommentaren dem eigentlichen Lehrbuche (Übungsbuch wie Classikertext) als ein zweiter Theil angeschlossen,[1]) die Überschriften über den einzelnen Capiteln, die Dispositionen über einzelne Abschnitte des Werkes eines Schulautors lassen Vorpräparation und Durcharbeitung in der Schule überflüssig erscheinen und rauben, nicht immer geschickt vorgreifend, ja mitunter geradezu zum Widerspruche reizend, Lehrern und Schülern den lohnendsten und wertvollsten Erfolg ernster gemeinsamer Arbeit in der Schule.

Die Anmerkungen in den deutsch-fremdsprachlichen Übungsbüchern machen dem Schüler die Arbeit viel zu leicht, die Übungsstücke verlangen, soweit sie nicht zur Classikerlectüre in Beziehung stehen, die Kenntnis zu seltener Vocabeln, während sich die übrigen zu eng an den Classikertext anschließen.

In den Grammatiken könnte die Erklärung der syntaktischen Erscheinungen und der Musterbeispiele dem den Unterricht führenden Lehrer überlassen bleiben.

In Geographie, Geschichte, Naturgeschichte und Physik würde eine Kürzung der Lehrbücher in dem oben angedeuteten Sinne dem unachtsamen Schüler die Hoffnung benehmen, das, was er in der Schule durch eigene Schuld versäumt hat, im Lehrbuche wieder zu finden und aus demselben nachholen zu können. — —

Fragen wir uns nun, wieso unsere Lehrbücher zu ihrer gegenwärtigen Gestalt gekommen sind, so wird sich die Vermuthung nicht zurückweisen lassen, dass die Vorlage großer, wissenschaftlicher Werke ihren Einfluss geübt hat, wobei aber der pädagogische Genius in seinen Rechten verkürzt wurde.

Schulbücher für den öffentlichen Unterricht werden eine andere Gestalt erhalten müssen, wenn wir erwägen, wie sich das Bedürfnis nach denselbem einstellte. Durch sie soll bloß jede lästige Vielschreiberei vermieden werden, sie sollen bloß das enthalten, was der häuslichen Repetition des in der Schule mit Aufmerksamkeit verfolgten Vortrages des Lehrers als Stütze nicht entzogen werden kann.

[1]) S. Wochenschr. f. class. Phil., 1899. S. 721.

Danach wird im allgemeinen

a) alles Nebensächliche und Minderwichtige auszuschließen sein;

b) die systematische Anordnung beizubehalten sein ohne Rücksicht auf die methodische Durcharbeitung in der Schule. So wird auch die Übersichtlichkeit erhöht, gleichgiltig, ob die Zahl der Paragraphen vermehrt oder vermindert wird, denn viele Unterabtheilungen in einem Paragraphe erschweren oft nur die Übersichtlichkeit;

c) es wird eine Trennung durchzuführen sein zwischen Lern- und Nachschlage- (beziehungsweise Lese-) Stoff, so wie wir heute schon die Vocabularien bei den Sprach-Übungsbüchern, die Indices bei den Grammatiken haben. Dass dabei die Lehrbücher für die verschiedenen Gegenstände ein verschiedenes Aussehen erhalten, ist selbstverständlich. Ich denke mir die Durchführung ungefähr so:

Grammatiken: I. Systematischer Theil; Ausnahmen gekennzeichnet durch den Druck; Dialecteigenthümlichkeiten sub calce,[1]) nicht in einem gesonderten Anhange, wegen der Übersichtlichkeit. II. Die aus der jeweiligen Lectüre gewählten Beispiele für die Syntax. Nothwendige Übersichten (Tabellen). Indices.

Deutsch-fremdsprachliche Übungsbücher: I. Richtig zusammengestellter Text ohne Hilfen. II. Vollständiges Vocabular (in den Unterclassen, für die Oberclassen ein eigenes Wörterbuch).

Classikerlectüre: I. Text mit einer kurzen Einleitung. II. Phraseologie (Stilistik).[2])

Die deutschen Lesebücher für die Unterclassen wie jetzt, daneben ein Büchlein, welches sämmtliche nach dem Canon zu lernenden Gedichte enthält.

In den Oberclassen kein Lesebuch, sondern bloß Schulausgaben deutscher Classiker.

Geographie: I. Lernstoff (großentheils in Schlagwörtern). II. Indices (Oro-, Topo-, Hydrographie, politische Geographie u. s. w.).

Geschichte: I. Lernstoff (Schlagwörter, Zahlen). II. Lesestoff, Gemüth und Stil bildend, aus Quellen und aus großen wissenschaftlichen Werken.

Mathematik: I. Definitionen (Lehrsätze). II. Beispielsammlung.

Naturgeschichte: I. Lernstoff (Schlagworte). II. Lesestoff aus bedeutenden Werken. Anhang:[3]) Die nöthigen Zeichnungen (Krystallographie) und Abbildungen (meist nicht einfärbig).

---

[1]) S. Wochenschr. f. class. Phil., 1899, S. 692.

[2]) Der Text mindestens eines Autors, soweit er in der Schule gelesen wird, beisammen!

[3]) S. Lehrproben und Lehrgänge, 1899, 60, S. 73.

Naturlehre: I. Definitionen. II. Tabellen, Formeln; die nöthigen Zeichnungen und Abbildungen.

Propädeutik: I. Definitionen. II. Lesestoff.[1])

Was wäre nun von solchen Lehrbüchern, die natürlich nur für den öffentlichen Unterricht verwendbar wären, aber dem Autodidakten nicht genügen könnten, **zu erwarten?**

Sie müssten genügen bis zu einer Änderung des Lehrplanes, und eine solche erfolgt mit Recht nur selten, oder bis zu jenem Zeitpunkte, da feststehende neue Resultate der wissenschaftlichen Forschung an den Pforten der Schule anpochen behufs anspruchsberechtigter Aufnahme. Und ein solcher Anspruch wird nicht innerhalb weniger Jahre erworben.

Und so ergäben sich aus der Stabilität der Lehrbücher folgende Vortheile:

I. Ein materieller Gewinn: Söhne ein und derselben Familie könnten dieselben Schulbücher benützen, und die bibliotheca pauperum der einzelnen Anstalten wäre geschützt vor großen Auslagen und vor der Aufstapelung einer großen Menge von Schulbüchermaculatur.

Allerdings müsste dann für Schulbücher auch ein besseres Papier gewählt werden, die Einbände müssten dauerhafter sein.[2])

II. Ein hygienischer Vortheil: Die Bücherlast, die der Schüler täglich zur Schule zu tragen hätte, würde geringer

a) durch den geringen Umfang der Lehrbücher an und für sich,

b) weil von dem Mitbringen einzelner Bücher (z. B. in Geographie, Mathematik, Naturgeschichte) ganz abgesehen werden könnte.[3])

III. Eine pädagogisch-didaktische Errungenschaft: Des Schülers Aufmerksamkeit würde gesteigert durch Concen-

---

[1]) Vgl. Höfler, Grundlehren der Logik, und dazu: Zehn Lesestücke aus philosophischen Classikern.

[2]) Ich halte es hiebei für meine Pflicht, auch auf andere Übelstände unserer Schulbücherliteratur aufmerksam zu machen.

1. Die nahezu schon durchgeführte Monopolisierung des Schulbücherverlages.
2. Die Schulbücher werden an die Sortimentsbuchhandlungen bloß fix abgegeben, so dass die Schüler in den Provinzstädten oft 14 Tage bis drei Wochen ohne Lehrbuch dem Unterrichte beiwohnen müssen, wenn nicht der Buchhändler ein Risico auf sich nehmen will.
3. Neue bereits im Verordnungsblatte als approbiert bezeichnete Lehrbücher werden von der Verlagsbuchhandlung nicht herausgegeben, bevor nicht das letzte Exemplar der früheren Auflage Abnahme gefunden hat, so dass es vorkommen kann, dass Schüler derselben Classe beispielsweise die vierte und die fünfte Auflage eines Lehrbuches käuflich erwerben, von dem bloß die letzte Auflage mit Ausschluss aller früheren Auflagen in derselben Classe für zulässig erklärt wird.
4. Auch die Recensionsexemplare, die z. B. in den fremdsprachlichen Übungsbüchern für die unteren Classen oft recht störende Abweichungen ausweisen gegenüber der Vollauflage, kommen in den Handel.
5. Die Coulanz gegenüber der bibliotheca pauperum ist nicht sehr weitgehend; man erhält meistens ungebundene Exemplare, häufig ältere Auflagen, nicht selten gar nichts.

[3]) S. Lyon, Zeitschr. f. d. deutsch. Unterr., 1900, S. 149.

trierung auf den Vortrag des Lehrers und die vorgeführten Objecte, sein Interesse würde erzwungen werden durch das Bewusstsein, im Lehrbuche nicht all das zu finden, was ihm in den weihevollen Stunden des Unterrichtes geboten wird.

Der Schüler lernt scharf beobachten (schauen), er denkt intensiv mit und ist genöthigt, mit eigenen Worten das wiederzugeben, was sein Geist erfasst hat; es ist ihm die Möglichkeit benommen, in bloß äußerlicher Weise sich den im Lehrbuche gebotenen Stoff auf rein mechanischem Wege durch bloßes Auswendiglernen anzueignen, er muss mit seinem eigenen Wortvorrathe arbeiten und wird so Herr seiner Muttersprache.

Er wird also zur Selbstthätigkeit und Selbständigkeit erzogen, und der Klage der Eltern, der Knabe sitze den ganzen Tag beim Buche, man habe ihn überprüft, und er habe alles wortwörtlich gekannt, wird ein- für allemal vorgebeugt; ja, es ist sogar Hoffnung vorhanden, dass so den unleidlichen Überbürdungsklagen ein Ende gemacht werde.

Der Schüler wird aber so auch in seinem Buche zuhause werden, er wird es als einen alten, treuen Freund liebgewinnen.

In seinem Lehrer aber wird der Schüler mehr sehen als einen strengen Notenschreiber; er wird in ihm den Förderer seiner geistigen Entwicklung erkennen und dessen Individualität schätzen.

Der Lehrer wird gezwungen sein zu einer gewissenhaften Vorbereitung; ein Vorlesenlassen aus dem Buche, wie es in einzelnen Gegenständen hie und da vorkommen soll, ist ausgeschlossen. Dabei wird aber seine Individualität in den Vordergrund treten können, und das Lehrbuch wird nicht den Schein erwecken, als ob die Fassung daselbst besser wäre als die Darbietung des Lehrers, oder als ob der Lehrer gar erst dieser zusammenhängenden Darstellung gewissermaßen als Muster bedürfte.

Das Lehren und Lernen wird in die Schulstunden verlegt sein, der Lehrer wird in der Mitte des gesammten Unterrichtes stehen, er bleibt gegenüber dem Lehrbuche und den Lehrmitteln (τοῖν ἀρχομένοιν) das führende Element (τὸ ἄρχον).

Der Unterricht selbst aber gewinnt an Einheitlichkeit und Einfachheit, an Lebendigkeit und Tiefe gegenüber der Äußerlichkeit und Zerstreutheit, dem todten Stoffe und der erdrückenden Stoffmenge.[1])

---

[1]) S. Höfler, Zeitschr. f. österr. Gymn., 1899, S. 276.

Die Sprachmethoden im Lichte der praktischen Psychologie.[1])

Vortrag, gehalten in der philologischen Section des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages zu Wien, Ostern 1900, von Prof. **Alex. Winkler** aus Mährisch-Ostrau.

Seitdem Komenskys Princip der Anschauung beim Unterrichte allgemeine Anerkennung und Beherzigung gefunden hat, herrscht bezüglich der Methode der exacten Wissenschaften keine grundsätzliche Meinungsverschiedenheit unter den Pädagogen. Es wird nicht um das Princip gekämpft, sondern höchstens um die Art und Weise der Ausführung desselben. Nur den Neuphilologen winkt noch immer nicht die ersehnte Ruhe; denn unter ihnen bestehen sogar noch Meinungsverschiedenheiten über die Grundprincipien der Methodik, und wie der Streit geführt wird, ist nicht abzusehen, wann er beendigt werden soll.

Im Mittelalter und tief bis ins 18. Jahrhundert hinein beruhte die Kunst des Sprachunterrichtes vornehmlich auf dem Auswendiglernen und den Interlinearversionen. Die Unterrichtssprache der Universitäten war die lateinische, weshalb sie der Hauptgegenstand an den Mittelschulen geworden war, dem der größte Theil der Unterrichtsstunden gewidmet wurde; ja sogar in manchen Volksschulen wurde schon Lateinisch gelehrt. Die vielstündige tägliche Beschäftigung mit dieser Sprache war imstande, selbst bei dieser primitivsten Methode leidliche Resultate zu erzielen.

Als nun das Lateinische als Unterrichtssprache an den Universitäten der Muttersprache Platz machen musste, war ein Grund für das intensive Betreiben des Lateinischen an den Mittelschulen entfallen. Das Endziel dieses Unterrichtes hatte sich verschoben und bestand nun lediglich im Verständnisse der Classiker. Da außerdem die intensivere Pflege der exacten Wissenschaften eine größere Stundenanzahl beanspruchte, musste dem Lateinunterrichte die nöthige Zeit abgenommen werden. Bei dieser so bedeutend verkürzten Unterrichtszeit war es nun nicht möglich, mit den hergebrachten Methoden,

---

[1]) Die nachfolgenden Ausführungen, die sich vornehmlich nur auf den französischen Unterricht der Unterrealschule beziehen, machen keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die darin niedergelegten Gedanken sollen den Psychologen vom Fache eine Anregung bieten, dieses Thema zu bearbeiten — Dieser Vortrag ist eine Ergänzung des vom Verfasser am 8. allgemeinen deutschen Neuphilologentage in Wien gehaltenen Vortrages: „Hat die analytisch-directe Methode die Lehrerschaft befriedigt?" Mährisch-Ostrau. Verlag von R. Papauschek.

die sehr viel Zeit in Anspruch nahmen, sein Auskommen zu finden, und so verfiel man auf die grammatische Methode, die ein schnelleres Eindringen in das Verständnis der classischen Werke versprach. Wäre diese Methode in der Mittelschule nicht dadurch entartet, dass man jede Spracherscheinung in Regeln einzuzwängen für gut fand, so dass die Grammatik fast Selbstzweck geworden war, so würde sie auch für den Unterricht in den neueren Sprachen vollständig geeignet gewesen sein. Nachdem die allzugroße grammatische Tüftelei sogar in den Kreisen der classischen Philologen Widerspruch gefunden hatte, musste es umsomehr beim Unterrichte der neueren Sprachen, dessen Endziel ein ganz anderes ist, der Fall sein, und so entstand nothwendigerweise die neusprachliche Bewegung der letzten Decennien. Noch mehr als diese Einsicht trug dazu bei der von Jahr zu Jahr wachsende Weltverkehr Deutschlands, der eine in den anderen Weltsprachen praktisch gebildete Generation erheischte.

Niemand wird nun leugnen wollen, dass diese Bewegung wohlthätig auf den Sprachunterricht gewirkt hat. Ein frischer Hauch weht jetzt in den Schulen wie auf den Gefilden, wenn nach einer langen Zeit der Dürre ein befruchtender Regen sie benetzt. Dennoch können wir nicht sagen, dass wir schon am Ende der Bewegung angelangt sind, dass wir schon eine vollkommene Methode besitzen, an der nichts auszusetzen wäre. Die Reformmethoden haben in ihrer löblichen Sucht, die Natur nachzuahmen, eigentlich nur die Äußerlichkeiten des natürlichen Lernens der Kinder angenommen — das Sprechen — die psychischen Erscheinungen jedoch, die sowohl beim Schüler als auch beim Kinde dabei auftreten, nicht ergründet. Und doch sollte eine gute Methode nur auf einer durch psychische Gesetze begründeten Unterlage aufgebaut werden. Man kann erst dann sagen, dass man die Natur nachahmt, wenn man bei dem Erwachsenen durch die Methode dieselben psychischen Bedingungen erfüllt wie die Natur beim Kinde. Der Weg, der dabei einzuschlagen ist, wird ein ganz anderer sein müssen. Das Kind, mit dem die Gouvernante den ganzen Tag verkehrt, der Knabe in einer fremden Schule, der Erwachsene in einem fremden Lande lernen die fremde Sprache natürlich: in der Schule, in welcher 20—60 Schüler beisammen sitzen, die täglich höchstens eine Stunde Unterricht in der fremden Sprache genießen, muss der Vorgang selbstverständlich ein künstlicher sein, der äußerlich dem Vorgange der Natur oft gar nicht ähnlich zu sein braucht.

In der geringen Berücksichtigung dieses seelischen Vorganges seitens der Reformer sehe ich nun den Hauptgrund dafür, dass die Bewegung keine einheitlichen Formen annimmt. Ich sehe nirgends einen festen Ausgangspunkt für die Kritik der beiden Methoden, es werden allgemein nur Hiebe in die Luft gemacht.

Während die radicalen Reformer sich so stellen, als ob der Streit ausgefochten wäre, und ihre Methode weiter ausgestalten, gibt es noch eine stattliche Anzahl Lehrer, welche an der alten, aber verbesserten festhalten. Wie könnten sich aufrichtige Jugendbildner einer guten Reform verschließen, wenn sie nicht ihre guten Gründe dafür hätten? Persönliche Motive sollten doch bei einem wahren, jugendfreundlichen Lehrer gar nicht vorauszusetzen sein! Der Standpunkt der Reformer, von dem sie die Vorzüge ihrer Methode beurtheilen, ist der des Unterrichtserfolges. Nun ist die Methodik mit der Pädagogik so innig verflochten, dass man oft schwer angeben kann, welchen Antheil die Methodik und welchen die Pädagogik an einem Erfolge hat, so dass z. B. ein guter Pädagoge nach einer schlechten Methode bessere Erfolge erzielen kann als ein schlechter nach einer guten. Ein mit einer klangvollen, schönen Stimme begabter Lehrer wird bessere Erfolge aufweisen können als einer, der eine schwache, undeutliche Stimme besitzt. Ebenso wird ein talentierter, fleißiger Schüler bei der schlechtesten Methode gute Fortschritte machen können.

Der obige Standpunkt ist ein unrichtiger, weil die pädagogisch-didaktische Kunst, mit welcher die Methodik innig verknüpft ist, keine Erfahrungswissenschaft in dem Sinne ist wie die anderen exacten Wissenschaften. Zwei oder mehrere Chemiker müssen bei einer Untersuchung, wenn sie genau dieselben Mittel anwenden und vollständig gleich vorgehen, zu demselben Resultate kommen, welches auch von allen Chemikern der Welt erzielt werden kann. Nicht so ist es in der Pädagogik. Hier handelt jeder Lehrer als selbständiges Individuum, niemals einem anderen Lehrerindividuum vollständig gleich.

Seine Erfahrungen beziehen sich nur auf sein eigenes Ich.

Mit dem von ihm veröffentlichten Vorgange kann zufällig ein anderer Lehrer schlechte Erfahrungen machen, woran allerdings auch ein anderes Schülermaterial schuld sein kann.

Solange also die Reformer immer nur ihre Unterrichtserfolge als Haupttrumpf ausspielen, wird der Streit sich nicht in den richtigen Bahnen bewegen, weil auch die nach der verbesserten grammatischen Methode Arbeitenden ihn in der Hand haben.

Außerdem ist der Begriff „Unterrichtserfolg" gar nicht seinem Umfange nach bis jetzt klar definiert worden, denn während mancher Lehrer das mündliche Beherrschen einer fremden Sprache für den höchsten Zweck ansieht, kann ein anderer das richtige Schreiben und Verstehen schwieriger Texte für wichtiger halten und sehr triftige Gründe für seine Ansicht anführen. Die Beurtheilung einer Methode sollte deshalb nur auf Grund psychologischer Erwägungen stattfinden.

Beim natürlichen sowie auch beim künstlichen Sprachunterrichte sind zweierlei seelische Vorgänge zu unterscheiden: Die Aufnahme und die Reproduction der Sprachausdrücke.

Was die erstere betrifft, so sind die psychischen Bedingungen in der Schule so verschieden von den natürlichen, dass ein wirkliches Nachahmen der Natur ausgeschlossen ist; nur bei der zweiten ist eine Nachahmung möglich, und dieser soll auch das Hauptaugenmerk in der Schule zugewendet werden.

Fassen wir die Aufnahme der Sprachausdrücke ins Auge, so fällt uns vor allem ein großer Unterschied zwischen dem natürlichen und dem künstlichen Sprachunterrichte bei der Association des fremden Wortes an eine Vorstellung auf. Beim natürlichen Unterrichte des Kindes ist meistens die Vorstellung und das entsprechende Wort neu, während beim Schulunterrichte der Vorstellungsinhalt und das entsprechende Wort der Muttersprache bekannt sind. Die Neuheit der Vorstellung bedingt beim Kinde, da infolge des einfachen Seelenlebens auch seine Aufmerksamkeit immer der einen Vorstellung gespannt zugewendet ist, eine unvergleichlich große Intensität derselben. Ist es nun möglich, durch Anschauung von alltäglichen Dingen in der Schule diese Intensität hervorzubringen, wenn noch obendrein das Wort der Muttersprache störend einwirkt?[1])

Aber auch die Worte für die Vorstellungen der inneren Wahrnehmung lernt das Kind infolge von bedeutend kräftigeren Sinneseindrücken als der Schüler. Das Kind lernt sie auf Grund seiner eigenen Gefühle bezüglich Empfindungen, während der Schüler fremde Worte sowohl für Empfindungen als Gefühle nur vermittelst der Worte der Muttersprache lernt, welche jene erst reproducieren müssen. Daraus folgt aber, dass die Anschauung mittelst Bilder nur für concrete Vorstellungen möglich ist. Da aber das Erwecken dieser bei keiner Methode Schwierigkeiten bereitet, und die Worte für sie sich ganz leicht vermittelst der Muttersprache durch Wiederholung an den Vorstellungsinhalt associieren lassen, so kommt der Anschauung kein so großer Wert zu, wie ihre Anhänger ihr zuschreiben.

Dass die Aufnahme der Sprachausdrücke in der Schule der Reformer sich durchaus nicht mit der in der Kinderstube messen lässt, dafür sprechen noch viele andere psychischen Gründe. Die Reformer sagen ein Wort oder einen Satz den Schülern mehreremale nacheinander vor, das Kind aber hört das Wort oder den Satz nur einmal, dafür aber werden beide in gewissen längeren oder kürzeren Zeiträumen wiederholt, und jedesmal bekommt es einen starken Eindruck des Vorstellungsinhaltes und des Ausdruckes, da sich das Gesprochene auf seine Person bezieht. Jene nacheinanderfolgenden schwachen sprachlichen Eindrücke in der Schule mit ihrem minderwertigen Vorstellungsinhalte können nicht annähernd die Wirkung ausüben wie die Natur. Das Sprichwort „*Gutta cavat lapidem*" ist auf seelische Vorgänge nicht anwendbar.

---

[1]) Vgl. „Hat die analytisch-directe Methode die Lehrerschaft befriedigt?" von A. Winkler, S. 10.

Weiter ist zu beachten, dass das Kind nur dann zuhört, wenn es dazu aufgelegt ist; hat es einen starken Eindruck eines Vorstellungsinhaltes sammt dem Ausdrucke erhalten, so denkt es darüber nach und lässt die folgenden auf ihn einwirkenden schwachen Eindrücke unberücksichtigt. Der Schüler, der täglich sechs Stunden in der Schule und einige Stunden zuhause geistig beschäftigt ist, kann überhaupt zum Lernen der Sprache nicht so prädisponiert sein wie das Kind, schon deshalb nicht, weil er außer dem Schulzwange kein anderes Bedürfnis hat, um eine Sprache zu lernen, während das Kind Ausdrucksmittel braucht, um seine Gedanken zu äußern. Nun wird aber von ihm verlangt, dass er eine ganze Stunde lang ununterbrochen dem Lehrer zuhöre. Er bekommt von einem Sprachausdrucke einen starken seelischen Eindruck, er will sich ihn merken, denkt über ihn nach, da geht der Lehrer in seinem Vortrage weiter und stört seinen Gedankengang, und der Schüler, der sehr aufmerksam war, wird noch obendrein manchmal verwiesen, dass er unachtsam ist, während er nur nicht schnell genug dem Vortrage folgen konnte.

Wenn wir weiter einen Lehrer der Physik oder Naturgeschichte, der den Schülern anschaulich neue, gewiss höchst anziehende Naturwunder in einer ihnen verständlichen Sprache vorträgt, ins Auge fassen und finden, dass er nicht immer die gewünschte Aufmerksamkeit und Erfolge erzielt, wie können wir es von einem Sprachlehrer erwarten, dessen Lehrstoff ein inhaltlich minderwertiges Material mit beigefügten fremden Lauten ausmacht?

Beachtet man außerdem die ungleiche Veranlagung der Schüler, so ist es klar, dass in Bezug auf die Aufnahme der Sprachausdrücke die Sprache dem Schüler in der Schule nicht beigebracht werden kann. Es ist deshalb auch gleichgiltig, ob der Schüler „*la maison* das Haus" oder „das Haus *la maison*" lernt, oder ob man ihm das Bild des Hauses vorzeigt und das betreffende fremde Wort hinzufügt. Damit er sich dasselbe merke, d. h. damit es sich ihm wie das Wort der Muttersprache an die Vorstellung unmittelbar associiere, muss er sich sowohl den Gegenstand als auch ganz besonders den Laut sehr deutlich vorstellen und diese Vorstellung so oft als nothwendig wiederholen; dazu gehört aber in dem Alter, in welchem ein Mittelschüler sich befindet, eine ungemein große Willenskraft, welche allein die günstige Disposition ersetzen kann, unter der ein Kind lernt. Ohne sie ist das Lernen von Sprachen in der Schule überhaupt unmöglich, und kein noch so schönes Bild kann sie hervorzaubern. Diese Willenskraft muss der Schüler aber besonders darin bethätigen, dass er zuhause das lernt, was sein Geist in der Schule nicht imstande war aufzunehmen.

Der Vorgang der Natur beim Aufnehmen des Sprachstoffes lässt sich also nicht nachahmen, nachahmen kann man dabei

nur die Art des Stoffes, bei dessen Auswahl die Natur mit dem Allereinfachsten und Allernothwendigsten beginnt. Wenn das Kind „Wasser" ruft, so meint es mit dem einzigen Worte „Mutter, ich bin durstig, reich' mir das Wasser". Es fängt also an mit dem Hauptworte, nach langer Zeit kommt das Zeitwort an die Reihe, dann das Eigenschaftswort, Vorwort, einige Fürwörter und zuletzt das unterordnende Bindewort; das bezügliche Fürwort lernt das Kind eigentlich erst in der Schule, ebenso das Zahlwort.

Von diesen Wortarten rufen die ersten zwei, jede ganz allein für sich eine vollständige Vorstellung hervor. Da diese so einfach als möglich ist, so ist sie zur geistigen Aufnahme sehr tauglich, umsomehr, als dann auch der betreffende Wortausdruck sehr einfach ist.

Die Natur geht demnach ganz richtig vom Hauptworte aus, dem sich bald das Zeitwort anschließt. Doch — horribile dictu — lernt das Kind das letztere zuerst in der von den Reformern verfehmten Nennform, wie seine ersten Gespräche „Vater, essen" beweisen.

Sobald sich dem Kinde zu einzelnen concreten Vorstellungen das Wort associiert hat, fängt es an, auf die in der Familie geführten Gespräche aufmerksam zu werden, wenn es daraus einzelne Worte — Hauptwörter und Zeitwörter — heraushört, die ihm einen bereits bekannten Vorstellungsinhalt reproducieren. Ohne vorher einzelne Worte sammt dem Vorstellungsinhalte in sich aufgenommen zu haben, würde es nie zum Verständnisse von Sätzen und Satzgefügen gelangen.

Wenn wir das Lernen der Muttersprache beim Kinde in mehrere Stadien zerlegen, so finden wir, dass im zweiten Stadium zu den Worten und ihren concreten Vorstellungen noch Urtheile, die durch Sätze ausgedrückt sind, hinzutreten. Diese Sätze sind inhaltlich aneinander nicht associiert, wie ein belauschtes Familiengespräch erweist: „Mutter, es regnet!" „Was machst du schon wieder, böser Knabe, lasse die Lampe in Ruhe!" „Es klingelt! Alfred, geh und mach' die Thür auf!" „Kaufen Sie Äpfel?" ruft ein eintretendes Weib. „Du hast schon wieder die Tinte vergossen!" „Wer hat die Zeitung gesehen?" u. s. w.[1])

Wir sehen an diesem Beispiele, dass die Natur dem Sprachunterrichte die von den Verkündern der Naturmethode verpönten Einzelsätze zugrunde legt.

Im dritten Stadium, von dem dritten oder vierten Lebensjahre an, werden dem Kinde leichte Märchen, meistens nur in Hauptsätzen, die immer mit dem Bindeworte „und" verbunden sind, erzählt, manchmal wird ihm auch ein Gedichtchen solange vorgesprochen, bis es dasselbe auswendig kann. Nebenbei werden seine Sprachkenntnisse wie im ersten und zweiten

---

[1]) Vgl. „Hat die analytisch-directe Methode" u. s. w., S. 6.

Stadium erweitert. Die meisten Kinder fangen aber erst mit dem Eintritte in die Volksschule auswendig zu lernen an, also bis sie das, was sie lernen, auch verstehen und mit den Lauten der Muttersprache vollkommen vertraut sind.

Legt man der Untersuchung des Wesens der Reformmethoden diese Betrachtungen zugrunde, so findet man, dass jene Art der Ausführung der Lesebuchmethode, welche auf dem Auswendiglernen von Lesestücken beruht und damit gleich beim Beginne einsetzt, ganz und gar unnatürlich ist; denn sie stellt das Princip der Natur „vom Leichteren zum Schwereren" auf den Kopf und thut den Schülern Gewalt an, von denen nur einige mit abnormem Gedächtnisse das Verlangte zu leisten imstande sind. Da hiebei die Association der Vorstellungen nur eine äußere ist, durch zeitliche Nähe entstanden, so fällt das Lernen und dann das Abstrahieren dem Schüler äußerst schwer, zumal beim täglichen Auswendiglernen fortwährend neue Associationsreihen entstehen. Und ohne genaues Abstrahieren bleibt das Auswendiggelernte ein todtes Material. Die grammatische Methode war ja einstens bei den classischen Sprachen ein Fortschritt gegenüber der, welche auf dem Auswendiglernen beruhte. Es ist deshalb unbegreiflich, dass ein so offenbarer Rückschritt am Ende des 19. Jahrhunderts möglich geworden ist, wo doch sonst der Unterricht vornehmlich auf Verstandesarbeit beruht.

Viel natürlicher geht hier die Anschauungsmethode vor. Sie beginnt, wie die Natur, mit dem Hauptworte und hält auch eine Zeitlang an dem Grundsatze „vom Einfachen zum Zusammengesetzten" fest, doch nur zu bald wird auch sie ihm untreu. Schon nach wenigen Monaten springt sie zu schwierigen Lesestücken über, während beim natürlichen Unterrichte dies erst nach sechs oder sieben Jahren geschieht. Diese paar Monate können sich doch nicht mit den sechs oder sieben Jahren des natürlichen Unterrichtes messen! Man hört hiebei gewöhnlich den Einwand, dass der Schüler intelligenter ist und deshalb schneller lernt als das Kind. Die Erfahrung zeigt hier jedoch das Gegentheil. Vierjährige Kinder lernen, obgleich ihre Umgebung sich der Muttersprache bedient, von ihrer Bonne in vier Monaten ihre Gedanken in der fremden Sprache äußern. Der Grund davon liegt darin, dass hier das Lernen der fremden Ausdrücke unter den psychischen Erscheinungen der Freude, Trauer, des Wunsches, Entschlusses, Glaubens, Zweifels u. s. w. geschieht,[1]) während in der Schule bei der Anschauungs- sowie auch jeder anderen Methode nur der Wille als psychisches Moment thätig ist. Dies ist ein neuer Beweis dafür, dass der anschauliche Sprachunterricht mit Unrecht unter so argem Trommelgewirbel in die Welt gesetzt wird.

Betrachten wir z. B. eines der bekanntesten Lehrbücher nach der Anschauungsmethode, das von Rossmann und Schmidt.

---

[1]) Vgl. „Hat die analytisch-directe Methode" u. s. w., S. 7 und 9.

Es bringt schon in der 24. Lection Lesestücke mit Ausdrücken, die ein Kind erst in der Schule zu hören bekommt: „*Toutes les branches se couvrent de petits boutons qui se gonflent, se développent et donnent naissance à une profusion de feuilles et de fleurs nouvelles.*" Wie die Autoren übrigens diesen Satz mittelst Anschauung verständlich machen. ist unklar. Ohne Vermittlung der Muttersprache kann man sogar mit Hauptsätzen und einfachen Satzgefügen nichts anfangen, wenn sie bildliche Ausdrücke enthalten, so dass man sicher behaupten kann, dass das bisschen Vorunterricht keinen bestimmenden Einfluss auf das spätere Wissen des Schülers ausüben kann.

Aber auch schon früher kommen in dem erwähnten Buche Stücke vor, die ein natürliches Lernen nicht zulassen. So in der 18. Lection „*Les cris des animaux*". Es werden darin 20 Stimmen von verschiedenen Thieren nacheinander aufgezählt. Beim natürlichen Unterrichte lernt das Kind auf einmal nur eine Stimme benennen, wenn es zufällig dabei ist, wenn ein Thier den Schrei ausstößt und der Begleiter des Kindes dabei erwähnt, wie der Schrei benannt wird. Diese 20 Sätze aber kann sich der Schüler nur durch das Auswendiglernen merken, wobei die schwächste Art der Association, die äußere, behilflich ist. Da sich die verschiedenen Stimmen der Thiere bildlich nicht darstellen lassen, so wäre es nur consequent, um der Anschauung gerecht zu werden, dass der Lehrer die Laute der Thiere vormache, oder dass lebende Thiere in die Schule gebracht werden; denn wenn man sonst meint, der Schüler lerne Worte, so müsste man es umsomehr hier glauben. Ein Schüler, dem man zumuthet, dass er sich eine Tischlampe [1]) nicht vorstellen kann, ohne sie ihm auf dem Bilde vorzuzeigen, wird sich viel weniger eine Thierstimme vorstellen können, ohne sie zu hören.

Sehr verdächtig ist weiter, dass die Autoren in der Vorrede keine Anleitung geben, wie die Lesestücke, die nicht der Anschauung dienen, durchgenommen werden sollen, sondern „die Behandlung dem Lehrer freistellen". Es ist dies ein absichtlich offen gelassenes Hinterpförtchen, durch das sie bei einer eventuellen Kritik durchschlüpfen, indem sie sagen: „So unterrichten wir ja nicht." [2]) Ich kann mich des Gedankens nicht erwehren, dass bei dieser Methode auch stark auswendig gelernt wird, viel mehr, als ein Durchschnittsschüler verträgt, ohne zu verdummen. Ein kurzes Stück einmal in der Woche und nicht mehr sollte zum Auswendiglernen aufgegeben werden, und das auch erst dann, wenn die neuen Laute nicht mehr so fremd sind. Nicht nur Humanität für die Schüler verlangt es, sondern auch die psychologisch begründete Thatsache, dass der Schüler verdummt,

---

[1]) Rossmann und Schmidt, 6. Aufl., S. 27.

[2]) Vgl. Die neueren Sprachen von Vietor, Band VI, Heft 7/8, S. 517, Z. 5 v. unten.

wenn er mehr Associationsreihen mittelst äußerer Association aufnimmt, als er imstande ist zu abstrahieren.

Was also die Art des Lehrstoffes betrifft, war die grammatische Methode natürlicher als die Reformmethoden, indem sie, wie die Natur, Einzelsätze zur Grundlage des Anfangsunterrichtes machte und einzelne Worte vorauslernen ließ. Gefehlt war allerdings oft der Inhalt dieser Sätze sowie das Vorauslernen aller Wortarten durcheinander vor jeder Lection. Hier hat die Natur genau den Weg vorgezeichnet: Das Hauptwort und das Zeitwort, ersteres auch in Verbindung mit einem attributiven Adjectiv, soll dem Satze vorangehen, die anderen Wortarten sind erst im Satze zu lernen.

Charakteristisch für die ganze Reformbewegung ist, dass sich einige neueren Schulbücherautoren in den Vorreden geradezu schüchtern entschuldigen, wenn sie Einzelsätze zur Begründung einer Regel in ihr Lehrbuch aufnehmen müssen. So groß ist der Terrorismus, den die Reformer mit ihrem zusammenhängenden Lesestoffe ausüben.

Der Umstand, dass die Aufnahme der Sprachausdrücke sammt ihren Vorstellungsinhalten beim Kinde ungeordnet und durcheinander geschieht und sie deshalb gemerkt werden, weil jedesmal die Vorstellung infolge der persönlichen Ansprache sehr intensiv ist, muss auch gegen die Richtigkeit der Associationsreihen Gouins Zweifel aufkommen lassen.[1]) Die Natur bedient sich deshalb der Einzelsätze, weil der ganze Verkehr der Menschen untereinander in unzusammenhängenden Sätzen vorsichgeht. Nie kann einer im voraus wissen, womit ihn ein anderer anspricht, so dass er nur aus den Lauten, die an sein Ohr dringen, den Sinn der Worte erkennen muss. Es ist deshalb für das Verständnis des gesprochenen Französisch sehr wichtig, inhaltlich unzusammenhängende Fragen an die Schüler zu stellen. Wenn man aber die Worte für einzelne Vorstellungsinhalte in Associationsreihen lernt, muss man sie auch abstrahieren können; denn sie müssen in der Seele des Menschen associiert an jede Vorstellung von den Associationsreihen getrennt sein, damit sie die Tausende von neuen Verbindungen schnell und leicht eingehen können, in denen sich die mannigfaltigen Gedanken der Menschen äußern.

Das Sprechen würde sehr langsam vorsichgehen, wenn man dabei alle Worte erst aus den Associationsreihen heraussuchen müsste. Thatsächlich thut man es nur in den seltensten Fällen, und diese können nicht für den ganzen Vorgang ausschlaggebend sein.

Ich habe in meiner Praxis die Erfahrung gemacht, dass höchstens 1—15% Schüler imstande waren, die Stellen zu citieren, in welchen ein gerade gebrauchter Ausdruck vorgekommen war. Noch haben von diesen 15% nicht alle jede

[1]) Vgl. „Hat die analytisch-directe Methode" u. s. w., S. 11, Z. 10.

Stelle citiert, sondern der eine die, der andere eine andere. An alle Stellen haben sich nur 2% Schüler erinnert, in manchen Classen gar keiner. Es zeigt dies deutlich, dass das Reproducieren des Vorstellungsinhaltes aus einem früher gelesenen Lesestücke durch einen eben vorkommenden Ausdruck aus einer inhaltlich anderen Associationskette eine besondere Geistesgabe ist, der im Sprachunterrichte keine Bedeutung zukommt, weil sie nur wenigen verliehen ist, die sich ihrer ohnehin im Nothfalle bedienen. Dieses Suchen nach ähnlichen, bereits vorgekommenen Ausdrücken ist eine zeitraubende, aus dem Unterrichte der classischen Sprachen herübergenommene sehr angenehme Spielerei, die von dem gerade in Behandlung stehenden Thema die Aufmerksamkeit ablenkt, indem sie die Gedanken in andere Vorstellungsinhalte drängt und so die Schüler zerstreut.

Mit dem natürlichen Unterrichte hat dieser Vorgang nichts gemeinsam; denn dieser erzielt seine großen Erfolge dadurch, dass er den Ausdruck jedesmal an einen einzigen klaren Vorstellungsinhalt fesselt und ihn durch das häufige Wiederholen, associiert an andere Vorstellungsinhalte, befestigt. Hiebei ist zu erwähnen, dass sowohl die innere als auch die äußere Association unbewusst ohne einen äußeren Zwang geschieht, was zur Folge hat, dass nicht zwei Menschen ganz gleiche Associationsketten aufweisen. Wären die Vorstellungsinhalte bei allen Menschen in gleichen Associationsreihen geordnet, so wäre das Unterrichten eine sehr leichte Sache. Dass dies nicht der Fall ist, beweist auch der Umstand, dass der Unterricht, der doch für alle gleich ist, nicht bei zwei Individuen gleiche Erfolge erzielt. Ja sogar in der Muttersprache ist für complicierte Vorstellungsinhalte der sprachliche Ausdruck eines Schülers niemals dem eines anderen gleich.

Der Unterricht in den exacten Wissenschaften geschieht auf Grund von immer neuen Vorstellungsreihen, während der Sprachenunterricht nur darin besteht, an die einzelnen Glieder von bekannten Vorstellungsreihen, an welche das Wort der Muttersprache associiert ist, das Wort der fremden Sprache anzugliedern. Diese Association kann auf alle mögliche Weise geschehen, nur wenn der Wille kräftige Vorstellungen hervorbringt. Es kann ebensogut mittelst der Übersetzung aus der Unterrichts- als auch aus der fremden Sprache wie auch mittelst Anschauung geschehen. Damit aber die fremde Sprache vollkommen beherrscht, d. h. das fremde Wort unmittelbar an die Vorstellung associiert werde wie das Wort der Unterrichtssprache, dazu ist nur eine häufige Wiederholung der Worte sammt dem Vorstellungsinhalte in gewissen Zeitintervallen nothwendig, wobei aber die persönliche Ansprache der Schüler die Hauptrolle spielen muss.

Wenn nun der künstliche Sprachunterricht auf Grund von neuen Vorstellungsreihen geschieht, so zerstört er die bereits vorhandenen und verzögert so die Aufnahme der sprachlichen

Ausdrücke, weil er doch nicht imstande ist, bei den verschiedenen Individuen die jedem entsprechende Vorstellungsreihe ins Bewusstsein zu bringen. Sowie also die Natur dem Kinde das Bilden von Vorstellungsreihen überlässt, so soll auch beim Anfangsunterrichte der Lehrer den Schülern keine aufdrängen und nur dafür sorgen, dass sich immer das Wort klar mit dem Vorstellungsinhalte deckt. Dies ist wichtig zu constatieren, weil daraus auch Schlüsse auf die Art und Weise, wie die Grammatik gelehrt werden soll, gezogen werden müssen.

Die Willenskraft, welche zur Association der Worte an die Vorstellungsinhalte nothwendig ist, kann sich aber nur bei der grammatischen Methode voll bethätigen, wenn sie den richtigen Weg einschlägt und die von dem Unterrichte der classischen Sprachen geerbte Pedanterie aufgibt.

Vor allem ist es nothwendig, dass die grammatischen Begriffe, Subject, Prädicat, Object u. s. w., bei der Vorbereitung, die wenigstens die ersten zwei Jahre vollständig unter Anleitung des Lehrers geschehen möge, durch die entsprechenden Fragen nach den Satztheilen ersetzt werden, nicht nur deshalb, weil jede unnöthige Vermittlung zeitraubend ist, sondern hauptsächlich darum, weil dem zehnjährigen Knaben, trotz bestandener Aufnahmsprüfung, die Ausdrücke nicht so ins Fleisch und Blut übergegangen sind, als dass ihre Anwendung nicht eine Ablenkung vom Satzinhalte verursachte. Es ist dies vom psychologischen Standpunkte aus vollkommen begründet. Man denke nur daran, wie die Knaben stutzig werden, wenn sie beim Übersetzen eines Satzes stecken bleiben, und man ihnen z. B. durch die Worte „Wo ist das Accusativobject?" aufhelfen will.

Die Vorbereitung eines Satzes z. B. aus Rossmann und Schmidt, S. 84 „*Un villageois était couché au pied d'un chêne et regardait une tige de citrouille qui s'était élevée en grimpant au dessus de la haie d'un jardin voisin*" hat also folgendermaßen zu geschehen: *Que faisait un villageois? Où était-il couché? Au pied de quel arbre? Dormait-il? Que faisait-il tout en étant couché? Que regardait-il? Quelle tige regardait-il? Jusqu'où s'était-elle élevée? Comment s'était-elle élevée?*

Fragen nach Satztheilen, die gezwungen wären, werden nicht gestellt, sondern diese werden vorher mechanisch versinnlicht, z. B. „*d'un jardin voisin*", indem man das Musterwort *un roi* ein König zuhilfe nimmt und declinieren lässt: „*un roi* ein König, *un jardin* ein Garten, *d'un roi* eines Königs, *d'un jardin* eines Gartens." Ebenso wird vorher „*s'était élevée*" mechanisch ohne grammatische Begriffe erklärt: „*je m'étais trompé* ich hatte mich geirrt, *je m'étais élevée* ich hatte mich erhoben" u. s. w. bis „*il s'était trompé* er hatte sich geirrt, *la tige s'était élevée* der Stengel hatte sich erhoben".

Eine solche Vorbereitung jeder Lection, ob diese nun aus Einzelsätzen oder einem Lesestücke besteht, mittelst Fragen,

welche zuerst in der Muttersprache, dann in dieser mit hinzugefügter französischen Übersetzung und schon nach einem halben Jahre nur in der fremden Sprache gestellt werden, ist nicht nur eine vorzügliche Vorübung zur Conversation, sondern dient vornehmlich dazu, den Sinn für das Verständnis schwieriger Sätze und Satzgefüge von vornherein zu wecken. Es werden auf diese Weise viel kräftigere Vorstellungen geweckt als durch die Anschauungsmethode, welche hier übrigens irrthümlich angewendet wird. An der Volksschule sollen durch Bilder bereits gekannte, aber in der Seele tief schlummernde Ausdrücke für bekannte Vorstellungsinhalte ans Tageslicht gefördert werden. Lerne ich aber eine fremde Sprache und zeigt man mir ein Bild, so fällt mir selbstverständlich der Ausdruck der Muttersprache ein, so dass die Anschauung im Anfangsunterrichte die Methode noch indirecter macht, als die grammatische es ist, die als Vermittlung die Muttersprache benützt.

Da mittelst der Anschauung nur das Hauptwort im ersten und vierten Falle, die Gegenwart des Zeitwortes und das Adjectiv erlernt werden kann und man schon nach ein paar Monaten ohne die Vermittlung der Muttersprache nicht auskommen kann, so ist es besser, gleich diese Vermittlung zu gebrauchen. Den wenigen Monaten Vorarbeit kann keine so große Bedeutung zukommen, wie man gern glauben lassen möchte.

Werden nun noch vor jeder Lection die zwei Wortarten das Hauptwort und Zeitwort, eventuell das Hauptwort mit dem Eigenschaftsworte aus ihr hervorgehoben und voraus gelernt, so trägt dies zum Verständnisse der nachfolgenden vorbereitenden Übersetzung der Sätze außerordentlich bei, welche sich sehr anregend gestaltet, wenn man eine solche Frage nach dem Satztheile immer an die ganze Classe richtet, den Schülern 1—3 Secunden Zeit zum Überlegen lässt und dann erst einen von ihnen zur Antwort aufruft.

Bei dem Herausheben des Hauptwortes und Zeitwortes ist jedoch zu beachten, dass nicht ihre Vorstellungsinhalte versinnlicht werden sollen, wie es die Anschauungsmethode thut, sondern ihre lautlichen Bestandtheile. Diese aber lassen sich am besten dadurch versinnlichen, dass man bei zugemachten Büchern die Worte einzeln vorspricht, die deutsche Bedeutung hinzufügt, dann die Worte durch klares Vorsprechen in Silben zerlegt und sie dann schreiben lässt; z. B. *girouette, gi-rouette*. Bevor ein solches Wort beim Anfangsunterrichte geschrieben wird, wird gesagt: Der Laut *ž* wird vor einem „*i*" mit dem Zeichen „*g*", der Laut „*u*" mit „*ou*", das offene „*e*" durch die Verdoppelung des „*t*", dem ein stummes „*e*" nachfolgen muss, dargestellt.

Eine solche Verbindung des Lautes mit der Schrift schärft ungemein den Sinn für Laute und Orthographie, so dass, wenn es nur ein halbes Jahr consequent geschieht, sowohl die Aus-

sprache als auch die Orthographie einen großen Gewinn daraus ziehen. Diese Versinnlichung der Laute eines Wortes durch Zerlegung in Silben hat auch auf späteren Stufen zu geschehen, wenn ein schwer auszusprechendes mehrsilbiges Wort vorkommt.

Wenn dann so die Hauptwörter und Zeitwörter aus der Lection herausgehoben und geschrieben worden sind, werden die Bücher aufgemacht, und die Schüler haben nach dem Buche zu corrigieren. Dadurch lernen sie auch von Anfang an Selbständigkeit und die richtige Benützung des Buches. Der Lehrer geht inzwischen herum, controliert die Correctur und ruht ein wenig aus. Ein schönes Stundenbild kommt dabei nicht heraus, aber gelernt wird viel. Die Schüler müssen weiter aufgeklärt werden, dass sie sich auch zuhause, wenn ihnen die Aussprache eines Wortes Schwierigkeiten bereitet, dasselbe in Silben zu zerlegen und einigemale langsam vorzusprechen haben. Ebenso müssen sie angehalten werden, sich immer vorzustellen, was ein Wort bedeutet.

Sonderbarerweise haben die Reformer für das Lernen der Aussprache, für das einzige, was der zehnjährige Knabe auf natürliche Weise unbewusst und nur durch deutliches Vorsprechen und Zerlegen in Silben lernen soll, schwere phonetische Regeln aufgestellt, die viele unverdauliche grammatische Regeln alten Stiles bezüglich ihrer Unbrauchbarkeit für Knaben noch übertrumpfen. Glücklicherweise haben sie nicht viel Anklang gefunden; immerhin ist noch genug Unkraut in der Lautschrift zurückgeblieben, welches ausgejätet werden muss.

Vom psychologischen Standpunkte aus lässt es sich durchaus nicht befürworten, Laute durch neue, unbekannte Zeichen darzustellen. Sie sollen nur insofern transscribiert werden, als sie in der Muttersprache vorkommen, also an etwas Bekanntes sich anschließen.

Es ist deshalb z. B. unverständlich, was für einen Gewinn es bringen soll, dem Schüler für den weichen „*n*"-Laut ein neues Zeichen aufzustellen.

Es ist doch ganz klar und deutlich, wenn man sagt: Der betreffende Laut wird „*gn*" geschrieben. Ebenso ist es keine Hexerei, sich zu merken, dass der weiche „*g*"-Laut „*ge, gi* und *j*" geschrieben wird. Was die Hieroglyphe ʒ hier nützen soll, ist unbegreiflich. Eine unbekannte Größe durch eine andere unbekannte auszudrücken, kann doch beim Sprachunterrichte nur hemmend wirken! Wenn aber jemand solche künstliche Hilfsmittel gebraucht, dann soll er wenigstens nicht behaupten, er unterrichte natürlich, da doch die Natur die Aussprache nur durch Nachahmung lehrt.

Um nun das Gesagte kurz zusammenzufassen — die Schule kann, was den ersten Theil der seelischen Vorgänge, die Aufnahme des Sprachstoffes, betrifft, durch keine künstlichen Mittel die Natur nachahmen, d. h. so kräftige seelische Eindrücke auf die Schüler machen, als nothwendig ist, dass sie

sich jene merken. Intensive seelische Eindrücke des Ausdruckes sammt dem Vorstellungsinhalte desselben können nur durch den starken Willen des Schülers entstehen, weshalb die grammatische Methode, die sich an den Verstand jedes Individuums wendet und dabei vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitet, dazu als die geeignetste erscheint.

Was nun den zweiten Theil, die Reproduction des Gelernten, betrifft, bei der sich wirklich die Natur auch in der Schule nachahmen lässt, befand sich die grammatische Methode vollständig auf Irrwegen. Hier haben die Reformer den richtigen Weg eingeschlagen, nur haben sie ihn nicht bis zum Ende verfolgt. Sie haben ganz richtig das Prüfen des Lehrstoffes mittelst Fragen als Grundsatz aufgestellt, wodurch viel kräftigere seelische Vorstellungen des Inhaltes sammt dem Ausdrucke erzielt werden als durch das fortwährende Übersetzen der grammatischen Methode, welches in der Lehrstunde auf ein Minimum beschränkt werden sollte. Dennoch haben sie noch eine Forderung der Natur übersehen, um mit ihr das Werk zu krönen. Es ist dies die Verwendung des aufgenommenen Sprachstoffes zur Stellung von persönlichen Fragen an die Schüler, die sich auf ihr Thun und Treiben beziehen, die ihr Seelenleben erwecken. Den Fragen, welche sich auf den Vorstellungsinhalt einer Lection beziehen, fehlt noch dieses erst das Leben verleihende Moment, mit dem die Natur ihre Wunder thut, welches allein imstande ist, in die lebende Sprache schnell einzuführen.

Sowie bei der Aufnahme der Sprachausdrücke das Einprägen derselben mittelst Bilder durch öfteres Vorsprechen durchaus nicht der Natur entspricht, welche ihre Erfolge durch eine einzige kräftige Vorstellung des Inhaltes und des Ausdruckes erzielt, die nach einem gewissen Zeitraume unter anderen und infolge dessen wieder Eindruck erweckenden Umständen sich wiederholt, so kann auch das Abfragen des Inhaltes von Lesestücken und Bildern sich nicht mit den persönlichen Fragen der Natur messen. Der Schüler weiß sowohl beim Bilde wie beim Lesestücke im voraus, was für eine Frage der Lehrer stellen wird, und braucht nur ein Wort aus der Frage herauszuhören, um darauf gedankenlos die eingelernte Antwort zu geben. Ein Beispiel genügt, um dies zu erhärten. Bei der Anschauungsmethode zeigt der Lehrer mit dem Stabe das Bild und fragt: *„Qu'est-ce que fait le grand-père?"* Die Antwort lautet: *„Il échenille le cerisier."* Beim natürlichen Unterrichte jedoch war der Enkel bei seinem wirklichen Großvater auf Besuch, und wenn er zurückkommt, fragt der Vater den Sohn: *„Le grand-père que fait-il?"* Der Sohn legt seiner Antwort wirkliche Erlebnisse zugrunde.

Wir sehen hieraus, dass der Schulunterricht der Reformer nur ein sehr schwacher Abklatsch der Natur ist, der kaum den Namen eines natürlichen Unterrichtes verdient.

Als ich noch nach Ploetz unterrichtete, pflegte ich bei der Lection, in welcher das Wort *grand-père* vorkam, viel natürlichere Fragen an die Schüler zu stellen.

Ich stellte an die ganze Classe folgende Fragen: „*As-tu encore ton grand-père?*" Einige Schüler heben die Hand nicht auf. „*Lequel de vous n'a plus son grand-père?*" Drei Secunden Pause, dann wird einer aufgerufen, der antwortet: „*Je n'ai plus de grand-père?*" — „*Est il mort?*" — „*Lequel de vous a encore son grand-père?*" — „*Vas-tu souvent le voir?*" — „*Pour quoi ne le visites-tu pas souvent?*" — „*Il ne demeure pas dans notre ville.*" — „*Lequel de vous visite son grand-père souvent?*" — „*Où demeure-t-il?*" — „*Quel âge a-t-il?*" — „*Est-il en bonne santé?*" u. s. w.

Das sind Fragen, welche sich thatsächlich auf die persönlichen Lebensverhältnisse der Schüler beziehen und eine ungewöhnliche Aufmerksamkeit erzielen. Was ist dagegen das Abfragen eines Lesestückes! Die Schüler brauchen gar nicht sehr auf die Fragen aufzupassen, weil sie im voraus wissen, wie sie aufeinanderfolgen werden. Es ist ein aufgezogener Leierkasten, der seine Melodie abspielt. Bei dieser Sachlage braucht man sich daher nicht zu wundern, wenn es starre Anhänger der hergebrachten verbesserten grammatischen Methode gibt. Dass man bei der Anschauungs- und der Lesebuchmethode ebenfalls aus dem gewonnenen Sprachstoffe solche persönliche Fragen stellen kann, liegt auf der Hand; doch nirgends wird auf diesen wichtigen Punkt des Sprachunterrichtes hingewiesen.

War es nun nothwendig, die grammatische Methode von vornherein vollständig zu verwerfen und sich auf unbekannte, unerforschte Bahnen zu begeben? Sowie es sehr viele Ausführungen der Reformmethode gibt, so war auch die grammatische nicht auf eine einzige beschränkt; doch hat man die allerschlechteste der Kritik zugrunde gelegt, die nur aus dem Übersetzen bei offenen Büchern und aus dem Corrigieren von Fehlern bestand. Der Schüler wurde beständig durch die Fragen, wo ist das Object, das Prädicat u. s. w. gestört und vom Satzinhalte abgelenkt, er bekam nie einen ganzen Satz zu hören. In der Grammatik wurden alle Regeln gleichwertig behandelt, nie erfrischte der belebende Hauch der Unterredung in der fremden Sprache den Unterricht. Die Lehrer selbst verstanden das gesprochene Französisch nicht, und da infolge dessen die Schüler nie in dieser Sprache angesprochen wurden, konnten sie eine Ansprache in der fremden Sprache nicht verstehen und auch nicht Antwort in ihr geben. So bildete sich auch die ganz irrige Meinung, dass das Sprechen der fremden Sprache das Schwierigste an dem fremdsprachlichen Unterrichte sei; und doch ist dieses beim richtigen Vorgange am leichtesten zu erreichen. Die Kinder, deren Verstand doch im Vergleiche zu den zehnjährigen Schülern noch so unentwickelt ist, lernen es ja auch. Schwieriger ist das richtige Schreiben und das Ver-

ständnis schwierigen Satzbaues. Dies bringt ihnen deshalb die Natur auch nicht bei, sondern sie lernen es künstlich in der Schule. Um wie viel leichter sollte es deshalb sein, ihnen das Sprechen künstlich beizubringen!

Wenn sich aber ein Lehrer so weit aufraffte, dass er hie und da an die Schüler ein paar Fragen in der fremden Sprache richtete, so galt er als ein wahres Weltwunder.

Immerhin war dies der Weg zur weiteren Ausbildung der Methode, auf dem weitergeschritten werden konnte. Die schlechten Erfolge aber hat man vornehmlich den Einzelsätzen zugeschrieben, statt den Unterrichtsvorgang bei der Reproduction dafür verantwortlich zu machen; denn die Aufnahme des Sprachschatzes, wobei der Verstand die Hauptrolle spielte, war vom psychologischen Standpunkte aus vollkommen gerechtfertigt, wenn auch im einzelnen die Durchführung noch manches zu wünschen übrigließ. Es war deshalb durchaus nicht nothwendig, den ganzen Entwicklungsgang, den der Unterricht in den classischen Sprachen bereits durchgemacht hatte, noch einmal beim Unterrichte der modernen Sprachen zu wiederholen, sondern nur die gegebene Methode zu vervollkommnen, was auch thatsächlich von vieler Seite geschieht.

Wir wollen nun untersuchen, ob die Einzelsätze zum Gespräche so ungeeignet sind, wie man es dargestellt hatte, und ob es doch nicht möglich ist, ihnen Leben einzuflößen. Zu diesem Behufe hole ich aus der Bibliothek einen vergilbten Ploetz, I. Theil, Elementargrammatik vom Jahre 1885, und schlage aufs Gerathewohl die Seite 110 auf. Der Zufall ist mir recht ungünstig, denn in der Lection sind von neun Sätzen drei, welche von römischer und griechischer Geschichte handeln, was ganz besonders heutzutage verpönt ist. Die neun Sätze lauten: 1. *Les frontières de l'empire romain furent souvent franchies par les Germains.* 2. *Une nouvelle église sera bientôt bâtie dans notre ville.* 3. *Une statue sera élevée à ce général par ses concitoyens.* 4. *A Marathon, les Perses furent battus par les Athéniens.* 5. *Notre chemin de fer sera bientôt achevé.* 6. *Un homme probe est estimé.* 7. *On estimera toujours les hommes probes.* 8. *A Salamine, les Grecs furent sauvés par un stratagème de Thémistocle.* 9. *Tu seras reçu au nombre de nos amis.*

Nachdem diese Sätze in französischer Sprache ihrem Inhalte nach abgefragt worden sind, jedoch nicht nacheinander, wie es bei der Lesebuchmethode der Fall ist, sondern sprungweise, damit die Schüler aus dem Klange den Sinn der Frage erkennen, werden aus dem gewonnenen Wortschatze neue Fragen gestellt, welche das Leben der Schüler betreffen, persönliche Fragen, welche ihren jeweiligen Gedankenkreis berühren.

Der erste Satz „*Les frontières de l'empire romain furent souvent franchies par les Germains*" würde, um einen kräftigen seelischen Eindruck auf die Schüler zu machen, folgendermaßen modificiert werden: Da jetzt der Burenkrieg die Gemüther be-

herrscht, ist es angezeigt, diesen Gedankenkreis zu berühren, also: „*Y a-t-il une guerre à présent? Quelles nations font la guerre? Quelle nation a la première franchi les frontières? Les Anglais n'ont-ils pas encore franchi les frontières de Transvaal*" u. s. w. Nach dem Kriege von 1866 hätte ich gefragt: „*Quelle nation a franchi nos frontières? Quelles frontières? Quelles sont les frontières de l'Autriche?*" Nach dem deutsch-französischen Kriege hätte die Frage gelautet: „*Quelles frontières les Allemand sont-ils franchies*" u. s. w. Im Jahre 1885 habe ich die Schüler an den Krieg in Bosnien und der Hercegovina erinnert, indem ich fragte: „*Quelles frontières notre arméa a-t-elle franchies? Sur quelles frontières ces deux pays sont-ils situés*" u. s. w.

2. Satz. „*Une nouvelle église sera bientôt bâtie dans notre ville.*" *Combien d'églises y a-t-il dans notre ville? A laquelle allez-vous le dimanche prier Dieu? Y a-t-il une nouvelle église chez nous? Bâtira-t-on une nouvelle église. Laquelle est la plus belle? Laquelle est la plus grande?* u. s. w.

3. Satz. „*Une statue sera élevée à ce général par ses concitoyens.*" *Avons-nous des statues dans notre ville? Combien en y a-t-il? Dans quelle place est la statue de X.? Quand fut-elle élevée? Laquelle vous plait le mieux?* u. s. w.

4. Satz. „*A Marathon, les Perses furent battus par les Athéniens.*" *Avez-vous déjà appris l'histoire des Grecs et des Perses? Quelles nations combattirent à Marathon? Combien de Perses y avait-il? Combien de Grecs? Où est situé Marathon? Qu'est-ce que Marathon?* u. s. w.

5. Satz. „*Notre chemin de fer sera bientôt achevé.*" *Comment s'appelle notre chemin de fer? Vas-tu souvent en chemin de fer. Aimes-tu à aller en chemin de fer?* u. s. w.

6. und 7. Satz. „*Un homme probe est estimé.*" *On estimera toujours les hommes probes.* Mit diesen zwei Sätzen lässt sich nicht viel anfangen. Man lässt sie beim Abfragen entweder aus oder man fragt wenigstens: „*Es-tu probe? Lequel de vous n'est pas probe?*" „*Penses-tu que X. est probe?*" *Pourquoi crois-tu qu'il n'est pas probe? Pourquoi faut-il être probe? Quel homme estimes-tu?*

8. Satz. „*A Salamine, les Grecs furent sauvés par un stratagème de Thémistocle.*" *Qui fut Thémistocle? Qui combattit à Salamine. Etait-ce une bataille sur terre? Combien de navires les Perses avaient-ils? Combien les Grecs? Qui sauva les Grecs? Comment les sauva-t-il. Te rappelles-tu le stratagème?* u. s. w.

9. Satz. „*Tu seras reçu au nombre de nos amis.*" *As-tu beaucoup d'amis? X. est-il au nombre de tes amis? Qui as-tu reçu au nombre de tes amis?* u. s. w.

Diese Sätze lassen sich noch vielfach weiter modificieren. Aus den verschiedenen Antworten der Schüler ergeben sich außerdem noch sehr viele Combinationen. Im ersten Jahre

empfiehlt es sich, dabei die zweite Person Einzahl zu gebrauchen, im zweiten Jahre die Höflichkeitsform, die zweite Person Mehrzahl. Bei Sätzen aber, die sich nicht leicht persönlich gestalten lassen, wird durch die Worte „Was glaubst du? Habt ihr schon gelernt" u. dgl. das persönliche Interesse wachgerufen.

Zu dieser Reproduction des Sprachstoffes eignen sich auch die Hölzel'schen Bilder,[1]) jedoch dürfen sie nicht vorher durchgenommen worden sein, wie es die Anschauungsmethode thut, weil dann mit ihnen aus leicht begreiflichen psychologischen Gründen kein Interesse bei den Schülern erweckt werden kann. Allerdings ist die Unterredung ohne Bilder das Wichtigste, weil die Schüler aus dem Klange allein den Sinn des Gesprochenen zu erkennen gezwungen sind, was der Natur am meisten entspricht. Es ist dies die einzige Art des Unterrichtes, bei der die größte Aufmerksamkeit erreicht wird und die kräftigsten Vorstellungen erweckt werden. Jeder Schüler bemüht sich während der Pause, die zwischen der Frage und dem Aufrufen eines Schülers gemacht wird, seine eigenen wirklichen Gedanken in der fremden Sprache auszudrücken. Dabei bewirkt die Lust und Freude an der Arbeit, welche diese Unterrichtsweise hervorruft, dass die Schüler nicht ermüden. Woher aber nimmt man die Zeit dazu? Man streicht aus dem Unterrichte alles, was keine seelischen Eindrücke hervorrufen kann und deshalb reine Zeitvergeudung ist. Das ist vor allem das viele Hinüber- und Herübersetzen in der Schule.[2])

Das Übersetzen aus einer Sprache in die andere ist nur in dem Falle von Nutzen, wenn der Schüler selbständig die Übersetzung und zwar schriftlich anfertigt. Nur dann hat man die sichere Gewähr, dass kräftige, dauernde Vorstellungen erweckt werden. Nachdem der Lehrer auf die oben angedeutete Weise die Übersetzung vorbereitet und der Schüler sie zuhause selbständig angefertigt hat, ist die Hauptarbeit abgethan. Das Corrigieren der Übersetzung hat dann aus vielfachen Gründen so zu geschehen, dass der Lehrer selbst den Text vorübersetzt und dabei grammatische Bemerkungen einflicht; so geht die Ausbesserung am schnellsten vonstatten; nur hat er vorher durch einen Gang zwischen den Bänken sich zu überzeugen, dass alle Schüler auch wirklich die Übersetzung angefertigt haben. Ruft man einen Schüler heraus und lässt von ihm den Text übersetzen, so ist nur dieser eine geistig so beschäftigt, dass er einen Vortheil davon hat, die anderen lassen sich gehen. Eine solche Vorübersetzung wäre nur in dem Falle allen nützlich, wenn der aufgerufene Schüler ganz gleichen und ganz gleich schnellen Gedankengang hätte wie die übrigen. Und dann braucht jeder gut vorbereitete Schüler einen Text nicht

---

[1]) Vgl. „Hat die analyt'sch-directe Methode" u. s. w., S. 10, Z. 9 v. unten.

[2]) Diese Ansicht deckt sich vollkommen mit der am 9. Neuphilologentage zu Leipzig angenommenen 2. und 3. These des Prof. Dr. Gustav Wendt.

noch einmal zu übersetzen, es kann ihn nicht begeistern, der schlecht oder überhaupt nicht vorbereitete hat aber auch keinen Gewinn davon, weil das Übersetzen für ihn zu schnell vorsichgeht, als dass er einen dauernden Eindruck bekommen könnte. Es soll also die Correctur durch das Vorlesen des Lehrers geschehen, damit sie so schnell als möglich abgethan werde. Dabei hören wenigstens die Schüler eine richtige Aussprache, während beim Vorübersetzen durch einen Schüler ein gehacktes Französisch an ihr Ohr schlägt, was gewiss den Unterricht schädigt. Die Correctur fällt viel besser aus als bei dem ehemaligen Ausbessern durch die Schüler, weil der Lehrer viel deutlicher ausspricht, überall, wo er es für nöthig erachtet, innehält und durch Fragen, wie „Wer hat die Endung so oder anders geschrieben?" auf Wichtiges aufmerksam macht. Nicht zu unterschätzen ist hiebei das Heben der Aufmerksamkeit durch den Umstand, dass keine Noten geschrieben werden, so dass die Schüler keinen Grund haben, sich auf die folgenden Sätze vorzubereiten. Auch entfällt die den Unterricht im schlechten Sinne beeinflussende Angst vor dem Prüfen.[1])

Durch die persönlich sich gestaltenden Fragen, für welche auf diese Weise Zeit erübrigt wird, werden viele Versäumnisse auch der faulen Schüler theilweise wettgemacht, weil durch sie eine ungemein rege Betheiligung am Unterrichte wachgerufen wird.

Gouin, der behauptet, dass jeder die fremde Sprache erlernen kann, weil er auch die Muttersprache erlernt hat, sieht in der Schule die Bedingungen dazu in den inhaltlich zusammenhängenden Vorstellungsreihen, ich dagegen in der persönlichen Ansprache. Warum lernt z. B. das Kind die verschiedenen Zeiten des Zeitwortes so schnell gebrauchen? Weil sich der Ausdruck für sie bei der persönlichen Ansprache vollständig an die von ihm in den verschiedenen Zeiten gedachten Vorstellungsinhalte associiert. Warum lernten es viele unserer Schüler bis zu der obersten Classe nicht? Weil sich bei ihnen das Wort mit dem Vorstellungsinhalte, welcher durch die betreffende Zeit ausgedrückt war, nicht ein einzigesmal in ihrer Seele genau gedeckt hatte. Es genügt z. B. beim Kinde nur eine einzige richtige Vorstellung der Zukunft mit dem betreffenden Sprachausdrucke dafür, um analog bei derselben Vorstellung immer richtig auch von anderen Zeitwörtern die Zukunft zu bilden. Es ist deshalb die persönliche Ansprache in der Schule nothwendig, damit nach und nach die aus dem Buche gelernten, aber nicht von kräftigen Vorstellungsinhalten begleiteten Sprachausdrücke wenigstens einmal an ganz genaue Vorstellungsinhalte associiert werden.

Es könnte eingewendet werden, dass die aufgegebene Übersetzung als solche geprüft werden müsse, sonst lerne sie

---

[1]) Vgl. „Hat die analytisch-directe Methode" u. s. w., S. 19.

der Schüler nicht. Ist denn das mündliche Ausfragen keine Prüfung? Wird der Schüler, der die Übersetzung nicht gelernt hat, auf die gestellten Fragen antworten können? Wer aber dennoch ohne besondere Prüfung des Gelernten nicht auskommen kann und diesen Zwang braucht, der schaffe sich Prüfungshefte an, die er immer bei sich verwahrt, beim Eintritte in die Classe vertheilen lässt, aus der neuen Lection vier oder fünf Sätze nacheinander vorspricht, sie schriftlich übersetzen oder vier oder fünf Fragen schriftlich beantworten oder, wenn etwas zum Auswendiglernen aufgegeben worden war, dieses aus dem Gedächtnisse niederschreiben lässt.

Diese Prüfungsarbeiten corrigiert der Lehrer nicht, sondern zwingt durch den Glauben, dass er sie anschaut und censiert, die Schüler zum täglichen Vorbereiten und hat dann neben dem mündlichen Ausfragen einen zweiten Maßstab zur Beurtheilung des Fleißes und des Wissens der Schüler vom ganzen Jahre. Ist er am Schlusse des Semesters oder vor einer Conferenz über einen Schüler im unklaren, so zeigt ihm dies Heft alles, was er wissen will. Ein solches tägliches Prüfen ist erstens eine gute schriftliche Übung und hat zweitens den Vortheil, dass in ein paar Minuten die ganze Classe abgeprüft wird und noch dazu gerechter als sonst, weil alle Schüler aus demselben Lehrstoffe und auf eine ganz gleiche Weise geprüft erscheinen — alles sehr große Vortheile.

Damit sich nun niemand darüber entsetze, dass die Schüler etwas schreiben und es nicht corrigieren, so will ich kurz den Wert des Corrigierens in der Schule beleuchten.

Es wird niemand bestreiten wollen, dass ein gewissenhaftes Corrigieren der gemachten Fehler in den schriftlichen Aufgaben einen großen Wert besitzt; wenn wir aber bedenken, wie so ganz mechanisch es in der Schule diejenigen Schüler thun, welche die meisten Fehler machen, und die es gerade am nothwendigsten brauchen, so müssen wir dem Corrigieren in der Schule den großen Wert, den man ihm beimisst, absprechen und die dazu verwendete Zeit lieber den persönlichen Fragen zuwenden, durch die sogar bei lauen Schülern Interesse zur Sache geweckt wird. Die nachlässigen Schüler haben von der Correctur keinen Vortheil, und die guten Schüler verlieren unnöthig Zeit dabei. Am besten zeigt ihren Wert der Umstand, dass die Schüler, welche in der I. Classe keine Fehler machen, auch am Ende ihrer Studien keine machen, die Schüler aber, welche am Anfange diese Unart haben, sie auch in der letzten Classe aufweisen. Das Corrigieren hat also keine Erfolge aufgewiesen; ja im Gegentheile tritt in den oberen Classen so mancher von der guten Sorte zu der schlechten über, so dass das Procent beider, trotzdem von der zweiten sehr viele im Laufe der Jahre abgestoßen werden, gleich bleibt.

Der Fortschritt im Sprachwissen muss in dem fortwährend sich erneuenden Gedankeninhalte, bei

welchem sich die dazugehörigen Sprachausdrücke wiederholen, gesucht werden, nicht in dem langen Verweilen beim Einzelnen, welches kein Interesse erweckt. Die Natur thut es auch so, indem sie dem Kinde die Sprachausdrücke in Verbindung mit fortwährend neuen Vorstellungsinhalten vorführt. In dem Missachten dieses psychologischen Momentes sind theilweise die Gründe so mancher Misserfolge im Sprachunterrichte zu suchen.

In den unteren Classen muss diese Mannigfaltigkeit in dem Hervorrufen von Gedanken und entsprechenden Sprachausdrücken durch die persönliche Ansprache, in den oberen Classen im umfangreichen Lesen gesucht werden.

Ich habe nicht die Absicht, über die Methodik des Sprachunterrichtes in den oberen Classen zu sprechen. In dieser Beziehung hat Prof. Wendt in Hamburg am 8. allgemeinen deutschen Neuphilologentage sehr beachtenswerte Thesen aufgestellt, welche dieses Jahr am 9. Neuphilologentage in Leipzig zur Verhandlung kommen werden.[1]) Mit Ausnahme zweier, die sich mit einem zu hoch gesteckten Lehrziele befassen, kann man allen ohneweiters beipflichten. Nur von der Einführung in die Privatlectüre möchte ich einige Worte erwähnen.

Der geeignetste Zeitabschnitt für diese ist das fünfte Unterrichtsjahr, bei uns die V. Classe, und die geeignetsten Bücher die Schulausgaben. Um nun in dieser Hinsicht Nennenswertes leisten zu können, muss alle bisherige Pedanterie des Einzelprüfens, die Pedanterie in der Erklärung grammatischer Erscheinungen und inhaltlicher Einzelheiten aufgegeben und die ganze Zeit auf das flotte Lesen verwendet werden.

Dem bisherigen gewöhnlichen Vorgange kann ja eine Stunde der Woche überlassen bleiben. Man soll den Schüler dafür, dass er sich vier Jahre geplagt hat, belohnen, indem man ihm die literarischen Kunstwerke ohne grammatische und erklärende Zuthaten, welche oft sehr zweifelhaften Wert besitzen, vorführt und ihre Wirkung auf ihn dem freien Spiele seiner Phantasie überlässt, so, wie wenn er ein Kunstwerk in der Muttersprache liest. Es ist wichtiger, einige Seiten des Textes mehr zu lesen, als z. B. die Zeit mit nichtssagenden Bemerkungen über die Lage eines unbedeutenden Ortes, dessen Name ein ἅπαξ λεγόμενον ist, zu verbringen.

Unter den jetzigen Umständen werden nach meinen Erfahrungen nicht mehr als 10% Schüler so weit gebracht, dass sie für sich lesen. Öffnen wir also allen die Augen, flößen wir ihnen Muth ein, sich an ein ganzes Büchlein heranzuwagen, dadurch, dass wir in dem einen Jahre mehrere Novellen aus den Schülerausgaben mit ihnen durchlesen.

---

[1]) Mittlerweile ist der 9. Neuphilologentag vom 4. bis 7. Juni 1900 abgehalten worden, und die „Wendt'schen" Thesen sind mit einigen Änderungen angenommen worden.

Es ist dies ganz gut möglich, wenn man folgenden Vorgang einhält: Der Lehrer liest den Text aus naheliegenden Gründen selbst vor und übersetzt einzelne schwierige Stellen, vor Schluss der Stunde gibt er kurz den Inhalt des Gelesenen an. Er hat so 3—5 Seiten durchgenommen und gibt den Schülern nicht das Durchgenommene, sondern neue 3—5 Seiten zum Vorbereiten auf. Diese von den Schülern vorbereitete Aufgabe wird von ihnen in der Stunde nicht übersetzt, sondern es wird behufs Herstellung des Zusammenhanges nur eine kurze Inhaltsangabe verlangt, worauf der Lehrer weiter geht. Auf diese Weise können in 20 Stunden ein und in einem Jahre fünf Büchlein aus Tempskys Sammlung der Schülerausgaben leicht durchgelesen werden.

Dass bei diesem Vorgange eine mustergiltige Übersetzung nicht gegeben und verlangt werden kann, ist selbstverständlich. Diese soll sich möglichst an die Construction des fremden Idioms anschließen, um nur dessen Satzbau deutlich zu machen; denn es handelt sich bei der Erlernung einer Sprache darum, möglichst viel in ihr zu lesen. Erst wenn man in ihr belesen ist, kann man in ihren Geist so weit eingedrungen sein, dass man die in ihr ausgedrückten Gedanken in der Muttersprache richtig wiedergibt. Nur ein ganz klarer Gedanke kann klar ausgedrückt werden. Hiezu gehört aber auch eine vollständige Beherrschung der Muttersprache. Da der Schüler diese erst in der obersten Classe am besten kennt und auch in der fremden Sprache auf dieser Stufe das meiste weiß, so sollen erst hier in einer wöchentlichen Stunde mustergiltige Übersetzungen verlangt werden, und nur zu dem Zwecke, dass der Schüler lerne, sich nicht sclavisch an den Text zu halten. Der Grundsatz soll leitend sein, dass alle Rücksichten der Erlernung der fremden Sprache untergeordnet werden müssen.[1]) Die Ansicht aber, dass der Ausdruck der Muttersprache durch ein solches Vorgehen leiden könnte, ist psychologisch unbegründet, weil das bisschen schlechte Deutsch den Geist nicht so beeinflussen kann wie das viele gute, das er täglich zu hören und zu lesen bekommt.

Nachdem so die Einführung in die Privatlectüre in der V. Classe stattgefunden hat, kann diese in der VI. und VII. Classe, wie es sonst üblich ist, nur der häuslichen Vorbereitung überlassen werden und im übrigen der jetzt übliche Vorgang eingehalten werden.

Wie lässt sich nun dieser Vorgang psychologisch befürworten? Der Spruch „*repetitio est mater studiorum*" muss beim Sprachunterrichte anders aufgefasst werden als beim Unterrichte der exacten Wissenschaften. Hier bedingt der schwierige und wichtige Inhalt eine öftere Wiederholung desselben Lehrstoffes. Beim Sprachunterrichte ist das, was gelernt wird, dem Um-

[1]) Vgl. darüber die „Wendt'schen" Thesen.

fange und dem Inhalte nach so minderwertig im Vergleiche zu der Menge des Wissens, welche den Schülern mittelst der Muttersprache zugeführt wird, dass dabei der Inhalt nur als Nebensache betrachtet werden kann, die Hauptsache jedoch der Sprachausdruck bleibt. Dieser soll aber nicht dadurch gelernt werden, dass man etwas inhaltlich Minderwertiges, das kein Interesse erwecken kann, zu oft wiederholt, sondern dass man den Schülern immer neuen Lesestoff zuführt.

In der Grammatik ist der Lehrstoff für Anfänger von dem Lehrstoffe für Fortgeschrittenere zu unterscheiden. Bei ersterem muss aus psychologischen Gründen die größte Einfachheit herrschen. Es dürfen nur solche Regeln gelehrt werden, welche ein Bilden von Formen nach Analogie ermöglichen. Ein Beispiel möge dies erhärten. Bei der Steigerung des Adjectivs ist nur ein regelmäßig gehendes Musterwort „*grand* groß, *plus grand* größer, *le plus grand* der größte" zu merken. Wenn nun im Lesebuche der Begriff „*plus beau*" vorkommt, so erklärt man den Schülern bei der Vorbereitung die Form am leichtesten, indem man sagt: „*grand* groß, *beau* schön, *plus grand* größer, *plus beau* schöner". Selbstverständlich erwähnt man dabei das Wort „Steigerung" nicht, weil jede Abstraction, die vom Inhalte ablenkt, vermieden werden soll. Die unregelmäßige Form „*meilleur*" soll aber bei der Lehre von der Steigerung nicht gelehrt werden, weil doch nach ihr eine Bildung nach Analogie nicht vorkommt, und außerdem sie dort an keinen Vorstellungsinhalt associiert ist, der eine leichte Reproduction ermöglicht. Solche abstracte Wörter sollten nur an Vorstellungen associiert werden, mit denen sie in der Sprache häufig verbunden vorkommen. Man lernt also „*meilleur*" in Verbindung mit dem Worte „*ami*" im Satze „*Qui est ton meilleur ami? X. est mon meilleur ami*". Das Wort „*ami*" reproduciert das Wort „*meilleur*" ungemein leicht, wenn es gebraucht wird. Obgleich nun „*plus grand*" auch ein abstracter Begriff ist und allein für sich schwer gemerkt wird, so ist das Lernen desselben damit begründet, dass man alle Adjectiva danach steigern kann und es sich deshalb der Mühe lohnt.

Ein weiterer Grundsatz für die Formenlehre sollte also auch der sein, nichts zu abstrahieren, was ohne Associierung an andere Vorstellungsinhalte schwer zu merken ist. Das ist vor allem beim Pronom conjoint der Fall, welches in allen alten und neuen Grammatiken ganz abstract als Schema aufgestellt ist. Es empfiehlt sich, diese Wortart zuerst nur so zu üben, dass auf die oben erwähnten persönlich gestellten Fragen in der Antwort jedes Object durch das entsprechende Pronom zu ersetzen gelehrt wird. Die persönliche Ansprache gibt dabei die gute Gewähr, dass sich der Begriff des Fürwortes mit dem Begriffe des ausgelassenen Objectes vollkommen deckt. Da der vierte Fall des bestimmten Artikels so klingt wie der vierte Fall des Pronom conjoint, so leistet bei

dieser Einübung der Hinweis darauf sehr gute Dienste: *„Qui laboure la terre: Le paysan la laboure."* Man lasse in der Antwort *„terre"* aus und setze bloß *„la"*.

Bezüglich der Declination scheint das Merken der Associationsreihen *„le père, du père"* u. s. w., *„la mère de la mère"* u. s. w. nicht empfehlenswert, weil die einzelnen Glieder nur durch äußere Association aneinander geknüpft sind ohne irgendeine Beziehung zwischen ihren Vorstellungsinhalten. Außerdem bedeutet *„du père, au père"* ohne Anlehnung an eine andere Vorstellung gar nichts. Dennoch ist es von Vortheil, diese Associationsreihen zu lernen, erstens weil sie nicht viele Glieder enthalten, zweitens weil ihrer nicht viele sind *(le père, la mère, l'enfant, un roi, cet homme, cette femme)* und endlich, weil sie schon von der Unterrichtssprache her bekannt sind. Um aber an Bekanntes anzuschließen, wäre es vortheilhaft, womöglich dieselben Musterhauptwörter aufzustellen wie in der Unterrichtssprache. Gefehlt ist es jedoch, in dem Abstrahieren so weit zu gehen, dass man den bloßen Artikel als Schema aufstellt, wie z. B. Rossmann und Schmidt.[1])

Die Forderung der Einfachheit muss aber besonders bei der Aufstellung der Conjugationstabellen berücksichtigt werden. Diese Tabellen sind es, welche viele Schüler veranlassen, die Waffen zu strecken. Wie soll sich auch ein Anfänger darin auskennen; wie soll er sich diese vielen Associationsreihen, die inhaltlich gar nicht zusammenhängen, merken! Die Conjugationen müssen deshalb auf die einfachsten gemeinsamen Grundformen zurückgeführt werden. Vor allem dürfen nur die bejahenden Formen in die Tabellen aufgenommen werden, da es auch beim Einüben der fragenden, verneinenden und fragend verneinenden Formen vortheilhaft ist, immer von den bejahenden auszugehen. Die zusammengesetzten Zeiten sind für alle Conjugationen, wie auch für die Hilfszeitwörter zusammen nur einmal aufzustellen: *j'ai (eu, été parlé, rompu, fini, reçu).* Da die leidende Form aus zwei bekannten Theilen zusammengesetzt ist, so ist sie auch nicht besonders anzuführen; bei ihrer Einübung lässt man die Schüler im Lehrbuche das Hilfszeitwort *„être"* aufschlagen. Von dem reflexiven Zeitworte sind nur die zusammengesetzten Zeiten aufzunehmen. Die Einübung des Zeitwortes aber soll ohne irgendwelche grammatische Erklärungen, welche den Sinn vom Gegenstande ablenken, nur nach dem Klange geschehen. Nehmen wir an, dass das Musterwort *„parler"* fest sitzt, so wird das Imparfait eines anderen Zeitwortes z. B. *„donner"* ohne Schwierigkeiten durch das deutliche Trennen des Stammes von der Endung in der Aussprache folgendermaßen eingeübt: *„Je parl-ais* ich sprach, *je donn-ais* ich gab" u. s. w. Wenn man dann auf einer späteren Stufe anfängt, vom Stamme und der Endung zu

[1]) Lehrbuch der französischen Sprache von Rossmann und Schmidt, 6. Aufl., S. 254.

sprechen, so ist dann das Verständnis dafür vorhanden. Es ist weiter darauf zu achten, dass nur die bejahenden Formen so eingeübt werden, die verneinenden, fragenden und fragend verneinenden lernt der Schüler nach dem Gehöre beim Stellen der persönlichen Fragen.

Auch die unregelmäßigen Zeitwörter lernen die Schüler am leichtesten nach dem Klange durch Associieren an Vorstellungsinhalte, mit denen sie im Seelenleben des Schülers auftreten. Für Lautgesetze haben zwölfjährige Schüler keinen Sinn, und dann gestatten diese ohnehin keine Bildung nach Analogie, da sie sich immer nur auf eine ganz kleine Gruppe von Zeitwörtern beziehen. Wie aber die Reformer diese Gesetze mit dem natürlichen Unterrichte in Einklang bringen, ist räthselhaft. Damit sich das Wort direct an die Vorstellung associiere, haben sie den Anfangsunterricht auf Anschauung basiert; also selbst die Vermittlung der Unterrichtssprache ist ihnen umständlich. Hier aber bedienen sie sich unbekannter Lautgesetze, welche die Aufmerksamkeit von dem Vorstellungsinhalte des Zeitwortes ganz ablenken. Solche Beispiele von Inconsequenz kann man in den Grammatiken fast aller Reformer auf Schritt und Tritt nachweisen. Wie sich aber die Lautgesetze mit den in der Vorrede zu dem Lehrbuche von Rossmann und Schmidt angeführten Worten Pestalozzis vertragen: „Mensch! Ahme es nach, dieses Thun der hohen Natur", ist unklar.

Diese wenigen Andeutungen mögen genügen, um den auf psychologischer Grundlage basierenden Standpunkt bezüglich der Formenlehre zu kennzeichnen. Was die Syntax betrifft, so habe ich bereits in einer Programmarbeit meine Ansichten darüber niedergelegt.[1])

Wenn auch beim Anfangsunterrichte die grammatischen Regeln sehr einfach sein müssen, so soll doch den Schülern von dem Jahre an, da aus der Mutter- in die Fremdsprache übersetzt wird, eine vollständige mit einem guten Inhaltsverzeichnisse versehene Grammatik in die Hand gegeben werden. Das Vergessen spielt im menschlichen Leben eine so große Rolle, dass derjenige, der die Grammatik nicht zu benützen wüsste, im späteren Leben ohne diese Hilfe sehr oft in große Verlegenheit kommen könnte.

Auch erlangt der Schüler durch die Kenntnis der Grammatik der einen Sprache eine formale Sprachbildung, welche ihn in Stand setzt, eine andere Sprache auch ohne Lehrer verstehen und schreiben zu lernen, ein Umstand, welcher beim Sprachunterrichte nicht außeracht gelassen werden kann.

Soll denn überhaupt aus der Muttersprache übersetzt werden? Gewiss! Nicht nur weil das Übersetzen im praktischen Leben ebenso wichtig ist wie das Sprechen, sondern auch weil dabei

[1]) Jahresbericht der Landes-Oberrealschule in Mährisch-Ostrau v. J. 1892/93.

der Schüler unter allen Unterrichtsarten am intensivsten denken muss, was zur Folge hat, dass sich die Worte an die Vorstellungen am kräftigsten associieren. Außerdem leistet es als Übergang zu freien Aufsätzen gute Dienste.

Die Ansicht der Reformer, dass das Übersetzen aus der Mutter- in die fremde Sprache die Aneignung der letzteren hemmt, ist also psychologisch unbegründet. Sie können ja selbst nur solange ohne Vermittlung der Unterrichtssprache auskommen, als es sich um das Lernen von Sprachausdrücken für die allereinfachsten Vorstellungen handelt. Bei complicierten Vorstellungsinhalten muss auch bei ihnen die Muttersprache vermittelnd eingreifen. Wer nun französisch denken will, der muss so oft übersetzen, bis das Wort für jede Vorstellung, welches zuerst an das Wort der Muttersprache associiert war, direct an die Vorstellung sich associiert. Da das Übersetzen aus der Muttersprache das intensivste Denken erfordert, so geschieht es oft, dass schon beim einmaligen Übersetzen die Worte direct an die Vorstellung sich associieren. Damit sie aber daran associiert bleiben, muss von Zeit zu Zeit das Wort sammt der Vorstellung ins Bewusstsein gebracht werden, was in der Schule vornehmlich nur durch vieles Lesen geschehen kann. Weil die letztere Bedingung in der Mittelschule nicht erfüllt werden kann, so können die Schüler auch nicht fließend französisch sprechen und schreiben lernen.[1])

Um zu zeigen, dass die Schüler auch bei einer Methode, bei der nicht aus der Muttersprache übersetzt wird, in der letzteren denken, sei es mir gestattet, ein Beispiel aus meiner Praxis anzuführen.

Ein Schüler der III. Classe machte mir Schulaufgaben, die aus verkürzten Nacherzählungen durchgenommener Lesestücke bestanden, immer auf „vorzüglich". Nach ihm gab es hie und da nur „befriedigend", die meisten Schüler arbeiteten aber auf „genügend" und „nicht genügend". Einmal vergaß nun der betreffende Schüler sein Concept im Hefte, und daraus sah ich, dass er deshalb so gute Inhaltsangaben machte, weil er sie sich zuerst in deutscher Sprache niederschrieb und sie dann erst ins Französische übersetzte. Dies that er, obgleich in der Schule nie ein Satz aus dem Deutschen übersetzt worden war. Es ist auch ausgeschlossen, dass es ihn ein Hauslehrer gelehrt hätte, da er der Sohn eines armen Bergmannes war.

Zum Schlusse möchte ich noch einer Erscheinung Erwähnung thun, die im Gefolge der modernen Bewegung im Sprachenunterrichte aufgetreten ist. Es ist dies der Glaube an das Lehrbuch. Wenn man die vielen neu erschienenen Lehrbücher betrachtet, so unterscheiden sie sich voneinander nur durch Kleinlichkeiten, die auf den Unterrichtserfolg keinen

[1]) Vgl. „Hat die analytisch-directe Methode die Lehrerschaft befriedigt?" von A. Winkler, S. 13, Z. 16 u. folg.

Einfluss ausüben; denn dieser hängt nur ab von der Verarbeitung des gebotenen Lehrstoffes durch den Lehrer. Auch ist die Ansicht unbegründet, dass gewisse Sprachausdrücke wichtiger sind als andere. Wenn nur das Lehrbuch keine wissenschaftlichen und technischen Kunstausdrücke bringt, im übrigen kann man nie behaupten, dass der eine berechtigter ist als der andere, weil der Verkehr der Menschen untereinander von unberechenbaren Gesichtspunkten aus stattfindet. Auch sind beim Lesen von Literaturwerken alle Ausdrücke gleichwertig.

Ein ideales Lehrbuch wäre ein solches, welches auf Lesestücken beruhte, die systematisch für den Sprachunterricht verarbeitet wären nach der Forderung vom Leichteren zum Schwierigeren. Damit aber die Abstraction vollkommen geschehen könnte, müssten die darin vorkommenden sprachlichen Ausdrücke außer zu Fragen nach dem Inhalte auch zu persönlichen Fragen und zu Sätzen zum Rückübersetzen verarbeitet sein. Ein solches Lehrbuch würde allerdings zu seiner Vollendung ein halbes Mannesalter in Anspruch nehmen, könnte aber dafür einen Markstein in der pädagogischen Literatur bedeuten, der für alle Zeiten und alle Nationen sichtbar wäre. Solange jedoch Lehrbücher für den momentanen Bedarf über die Nacht aus der Erde gestampft werden, wobei manchen Autoren der Gelderwerb oder andere Vortheile maßgebend sind, ist an eine Gesundung der Verhältnisse nicht zu denken, und der Sprachunterricht wird sich fortwährend in einem circulus vitiosus bewegen.

Der Glaube an die Allmacht des Lehrbuches zeigt aber auch, dass man die Methode für pädagogisch-didaktische Schnitzer verantwortlich macht.[1]) Man stellt unerreichbare Forderungen[2]) auf, viele Lehrer sind unaufrichtig genug, es nicht einzugestehen, und so entsteht ein Suchen nach neuen Methoden und Lehrbüchern, welche für die Unmöglichkeit, das Verlangte zu leisten, aufkommen sollen. Dabei bleiben wichtige pädagogisch-didaktische Fragen unberücksichtigt, ohne deren gründliche Lösung jedoch die Methodik machtlos bleibt.

---

1) Vgl. „Hat die analytisch-directe Methode“ u. s. w., S. 5, Z. 10.
2) Vgl. a. a. O., S. 12, Z. 13 und S. 14, Z. 7.

Die formale Auffassung der physikalischen Begriffe und ihre Bedeutung für den Unterricht.

Vortrag, gehalten in der physikalischen Section des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages zu Wien, Ostern 1900, von Prof. Dr. **Hans Kleinpeter** aus Prossnitz.

Es gab eine Zeit in der Physik — und sie liegt uns noch nicht allzufern — wo man das ideale Ziel derselben in der Erforschung sämmtlicher vorhandenen Massen und Kräfte erblickte und mit der Lösung dieser Aufgabe überhaupt alle Probleme der Naturwissenschaft als erledigt betrachtete, gleichgiltig darum, ob es sich bei denselben um mechanische, chemische, ja physiologische und selbst psychische Erscheinungen handeln mochte. Von dieser Anschauung ist noch v. Helmholtz in seiner berühmten Abhandlung „Über die Erhaltung der Kraft" ausgegangen, sie ist von Seite der Physiologen als Schlagwort in die Massen hinausgeschleudert worden und hat fast in sämmtlichen Lehrbüchern der Physik, Chemie und Physiologie damaliger Zeit, namentlich in deren Einleitungen — ich erwähne nur das Lehrbuch der Physiologie von Brücke — als selbstverständliche Wahrheit Platz gefunden.

Nach und nach wurde man der Kraft gegenüber misstrauisch, und es trat das Bestreben hervor, alles auf Masse und Bewegung allein zurückzuführen. In dieser Hinsicht ist Maxwells Büchlein „Matter and motion" von programmatischer Bedeutung. Sein berühmter Verfasser spricht darin auch geradezu von einer zweiten Phase in der Entwicklung unserer physikalischen Grundanschauungen, und der gewaltige Einfluss, den er auf die Gestaltung der Physik in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts geübt hat, und der nur dem Newtons an die Seite gestellt werden kann, scheint dies zu bestätigen.

Allein auch dieses Programm erwies sich als undurchführbar. Sollte es in der Welt wirklich nur Massen geben und aus deren Bewegung sich alles ableiten lassen, dann hätte der Begriff der potentiellen Energie keine Berechtigung mehr, er müsste verschwinden. Trotz lebhaftester und angestrengtester Bemühungen unserer größten Physiker — ich erinnere nur an Lord Kelvin — ist dies Ziel zu erreichen nicht gelungen. Die Eigenschaft der Elasticität bleibt eine letzte, nicht weiter zurückführbare Thatsache.

Dies führte dazu, der Energie eine selbständige Bedeutung zuzuschreiben, wie dies in einseitigster Weise von Ostwald versucht worden ist, der kurzweg erklärte: Nicht Materie, sondern

Energie ist das, was existiert. Allein es gibt sehr viele Energien, die sich sehr leicht voneinander unterscheiden lassen; der Satz, dass nur eine Energie existiert, ist somit falsch; und bei mehreren entsteht gleich die Frage nach der Möglichkeit ihrer gegenseitigen Einwirkung. Die Auffassung der Energie als einer Realität ist also noch unmöglicher als die der Materie.

Es erweist sich also keine der verbreiteten physikalischen Grundanschauungen als in allen Theilen der Physik durchführbar; und es entsteht die interessante und in neuerer Zeit von mehreren untereinander unabhängigen Seiten in Angriff genommene Frage nach der Natur des bei der Aufstellung dieser drei Grundanschauungen offenbar unterlaufenen Denkfehlers.

In dieser Fassung hat sich J. B. Stallo[1]) das Problem vorgelegt. Irrig ist der Glaube, erklärt er, dass mit Galilei und Bacon ein vollständiger Bruch in den herrschenden Grundanschauungen eingetreten und die Physik seither die dunkeln Regionen antik-mittelalterlicher Speculation gemieden habe. Wahr ist es vielmehr, dass noch ihre modernsten Theorien an diesem Übel kranken, und den Grund für ihre Unzulänglichkeit erblickt eben Stallo in dem Vorherrschen alter Vorurtheile. Die Sucht nach dem unmöglichen Begriffe eines *ens per se* ist es, welche die Vorstellung außer uns existierender Atome und Kräfte erzeugt hatte.

Allein eine derartige Vorstellung ist ganz unvollziehbar. Was außerhalb unser gelegen, kann nie Gegenstand menschlichen Denkens werden. Thatsächlich liegen die Dinge anders. Trefflich hat Mach den wahren Sachverhalt beleuchtet: „Es gibt in der Natur kein unveränderliches Ding. Das Ding ist eine Abstraction, der Name ein Symbol für einen Complex von Elementen, von deren Veränderung wir absehen. Dass wir den ganzen Complex durch ein Wort, durch ein Symbol bezeichnen, geschieht, weil wir ein Bedürfnis haben, alle zusammengehörigen Eindrücke auf einmal wachzurufen. Sobald wir auf einer höheren Stufe auf diese Veränderungen achten, können wir natürlich nicht zugleich auch die Unveränderlichkeit festhalten, wenn wir nicht zum ‚Ding an sich‘ und ähnlichen widerspruchsvollen Vorstellungen gelangen wollen. Die ‚Empfindungen‘ sind auch keine ‚Symbole der Dinge‘. Vielmehr ist das ‚Ding‘ ein Gedankensymbol für einen Empfindungscomplex von relativer Stabilität. Nicht die Dinge (Körper), sondern Farben, Töne, Drucke, Räume, Zeiten (was wir gewöhnlich Empfindungen nennen) sind eigentliche Elemente der Welt.“[2])

Eine Erforschung von Massen, Kräften, Energien u. a. als reeller Dinge überschreitet somit die Grenzen

---

[1]) The concepts and theories of modern physics, London, Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., 1898 (3. rd. ed.).

[2]) Mechanik, 2. Aufl., S. 454.

möglicher Erkenntnis; die Auffassung dieser physikalischen Begriffe als Realitäten ist jedoch nicht nur theoretisch unmöglich; sie hat auch in rein praktischer Beziehung schwerwiegende Consequenzen zur Folge.

Sie erzeugt den „ungeheuerlichen Gedanken" (Mach), die Atome zur Erklärung der Empfindungen heranzuziehen (E. du Bois-Reymond), eine deshalb verkehrte Fragestellung, als ja umgekehrt die Atome Empfindungscomplexe bedeuten und diese Complexe zu einem bestimmten Zwecke construiert sind und nicht verhalten werden können, beliebige andere mitzuerfüllen. Von welchen Folgen aber diese missverständliche Auffassung begleitet war, ist aus der Geschichte der 60 Jahre dieses Jahrhunderts bekannt genug.[1])

Sie führt aber auch zu einer Reihe von Widersprüchen zwischen den bestanerkannten Theorien der Physik und Chemie, wie dies Stallo in seinem oben citierten Werke sehr schön dargelegt hat.

Sie bildet endlich, und das ist eine ihrer bedenklichsten Seiten, ein Hindernis für die Entwicklung der physikalischen Specialforschung. Von dieser Seite her hat sie Hertz kennen gelernt.

Es war am Schlusse seines berühmten Heidelberger Vortrages, wo Hertz die Frage nach dem Wesen des Äthers und der alten Materie als Hauptproblem der Physik der Zukunft hingestellt hat. „Was ist Materie? Was ist Äther?" das war die Frage.

Und wenige Jahre nachher, kurz vor seinem allzufrühen Tode, gelang es ihm, diese Fragestellung als eine verfehlte zu durchschauen. Was Äther, was Materie „an sich" ist, werden wir zwar nie erfahren, die Beantwortung dieser Frage ist schon logisch unmöglich, allein wir bedürfen auch keiner Antwort auf dieselbe. Es reicht uns vollkommen aus, wenn wir uns ein solches „Bild von Materie und Äther" herstellen, „dass die denknothwendigen Folgen der Bilder stets wieder die Bilder seien von den naturnothwendigen Folgen der abgebildeten Gegenstände". Der Sinn dieser classischen Worte fällt zusammen mit dem Verlangen Machs nach Begriffen, die den Thatsachen angepasst sind.

Vier gewichtige Momente sind es also, die sich für die Bedeutung der phänomenologischen Naturanschauung ins Feld führen lassen, drei der bedeutendsten Physiker unserer Zeit, Kirchhoff, Mach und Hertz, denen noch bis zu einem gewissen Grade die englische Schule Faraday, Kelvin, Maxwell beizuzählen wäre, zeugen laut für ihren Wert.

Würde das schon Grund genug sein, im Unterrichte an ihren Forderungen nicht achtlos vorüberzugehen, zumal hier

---

[1]) Vgl. Hyrtls Rectorsrede 1863 und den „Sturm der Entrüstung", der ihre Publication damals verhindert hat. (Erschienen erst kürzlich bei Braumüller.)

mehr als anderswo die Maxime gilt: *Principiis obsta!* so fordert der Umstand, dass gerade die Nichtberücksichtigung der formalen Natur der physikalischen Begriffe es war, die ihrem Verständnisse vielfach, ja ich möchte meinen in erster Linie, im Wege stand, ihre vollste Beachtung geradezu heraus. Sagt man z. B. dem Schüler beim Fall „Ein Körper hat Energie", so sucht er immer wieder nach einem greifbaren Etwas. Er fragt sich vielleicht, welche Veränderung geht am Körper vor sich, wenn sich seine kinetische Energie in potentielle verwandelt. Bei der Veränderung anderer Eigenschaften des Körpers wird sich ja stets diese Frage in befriedigender Weise beantworten lassen, warum nicht auch hier? Ist die Energie wirklich ebenso eine Eigenschaft des Körpers wie z. B. die Farbe? Die Lösung dieser Zweifel wird aber vollends unmöglich, sobald erklärt wird, Energie ist das eigentlich Wirkliche. Der Vorgang ihrer Umwandlung wird dadurch zu einem geheimnisvollen Mysterium, das man zwar anstaunen, aber niemals begreifen kann. Ganz anders gestaltet sich die Sache, wenn zunächst die Fallbewegung als ein umkehrbarer Vorgang vorgeführt und sodann die Energie als ein Mittel betrachtet wird, diese Eigenthümlichkeit zum Ausdrucke zu bringen. Energie tritt dann als jene Eigenschaft des Körpers auf, welche demselben zugeschrieben wird, um sein kinetisches Verhalten zu charakterisieren.[1])

Eine andere wenig passende Redeweise ist die: „Ein Körper hat Wärme" (oder Elektricität); und auch die unschuldiger klingende: „Wärme geht von einem Körper auf einen zweiten über", ist genau von derselben Art. „Wärme" ist nichts, was gehen oder gehabt werden kann; die Bedeutung des Wortes „Calorie" muss durch Umschreibungen erklärt werden. Der kurze Satz: „Die specifische Wärme des Wassers beträgt 80 Cal.", bedeutet soviel als: „Die Umwandlung von 1 *kg* Eis von 0° in 1 *kg* Wasser von 0° geht unter denselben Umständen vor sich wie die Umwandlung von 80° *kg* Wasser von 0° in 80 *kg* Wasser von 1°." Beide Processe sind thermisch äquivalent. Um diese ihre Eigenthümlichkeit auf kurze und einfache Weise zum Ausdrucke zu bringen, bedient man sich des Gebrauches des Wortes „Calorie".

Diese Beispiele ließen sich leicht vermehren. Sie zeigen, dass es keiner erkenntnistheoretischen Auseinandersetzungen bedarf, um die wahre Natur physikalischer Begriffe hervortreten zu lassen. Es genügt, sich von irreführenden Redensarten fernzuhalten, deren wirklichen Sinn eben nur der darauf eingeübte und eingewöhnte Fachmann erfasst, der damit unvertraute Schüler aber missversteht.

Der Vorgang beim Unterrichte wird sich demnach so zu

---

[1]) Vgl. hiezu meinen Aufsatz in Poskes Zeitschr. f. phys. u. chem. Unterricht 1899, S. 267: „Über das Princip der Erhaltung der Energie".

gestalten haben, dass zuerst die Erscheinungen gezeigt, beziehungsweise bei kosmischen Ereignissen auf dieselben verwiesen wird, sodann die Einführung der zu ihrer Beschreibung passendsten Begriffe erfolgt und jetzt wieder, wie man sich früher auszudrücken pflegte, deductiv gezeigt wird, dass diese Begriffe thatsächlich gut geeignet sind, ihren Zweck zu erfüllen, d. h. dass sich aus ihnen die bekannten Thatsachen ableiten lassen.

In diesem Sinne erlaube ich mir denn an die Herren Fachgenossen das Ersuchen zu stellen, der nachfolgenden These ihre Zustimmung nicht zu versagen. Sie lautet:

„Die Einführung der physikalischen Grundbegriffe in den Unterricht hat in einer Weise zu erfolgen, dass über deren rein begriffliche Bedeutung als Hilfsmittel zur Darstellung von Thatsachen kein Zweifel obwalten kann."

Die sphärische Trigonometrie an der Oberrealschule als Vorbereitung für das Hochschulstudium.

Vortrag, gehalten in der Realschulsection des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages zu Wien, Ostern 1900, vom supplierenden Prof. **Theodor Hartwig** aus Wien.

Der neue Lehrplan hat die Behandlung der sphärischen Trigonometrie in der VII. Classe der Realschule in Hinsicht auf Materie und Methode unberührt gelassen: „Erörterung der wichtigsten Grundeigenschaften des sphärischen Dreieckes, Fläche desselben, die nothwendigsten Grundformeln zur Behandlung der Hauptfälle der Auflösung rechtwinkliger und schiefwinkliger sphärischer Dreiecke. Anwendung der sphärischen Trigonometrie auf Stereometrie und die einfachsten Aufgaben aus der Astronomie." Der Gegenstand bietet in dieser Fassung Gelegenheit zu weitgehenden Prüfungsanforderungen, zur Anwendung der compendiösen Formelsammlung auf verhältnismäßig wenige Aufgaben, welche nur auf diesem Wege gelöst werden können, aber auch zu wertvollen Erweiterungen im geometrischen Begriffs- und Vorstellungssysteme. Ich will mich bemühen, zu zeigen, dass die extensive Bedeutung der sphärischen Trigonometrie, ihre mathematische Behandlung, die in den Formeln algebraischen Inhaltes ihren Ausdruck findet, überschätzt wird. Auch in Deutschland wird die sphärische Trigonometrie in Lehrbüchern für Prima und Secunda als Vorbereitung für das Hochschulstudium in gleichem Ausmaße behandelt. Nur beschränkt sich dort die Anwendung des Formelmateriales wesentlich auf Berechnung des Sonnenstandes, mathematische Begründung der Construction von Sonnenuhren, Fälle, die durchaus nicht die vorausgehende Formelsammlung erschöpfen. In unseren Lehrbüchern werden die Formeln in weitgehenderer Weise verwendet, doch gewinnt es den Anschein, als ob die Aufgaben für eine entsprechende Anwendung der vorher abgeleiteten complicierten Relationen zurechtgestutzt werden. Abgesehen davon, dass zahlreiche Aufgaben, wie die Berechnung der Flächenwinkel regulärer Polyeder, der Neigungswinkel einer Ebene bei gegebenen Spurenwinkeln etc., auch ohne Einführung sphärischer Hilfsmittel bereits durch die ebene Trigonometrie erledigt werden könnten. Der Hochschüler wird diesen letzteren Weg, wo immer möglich, durchaus vorziehen und sich in der höheren Mathematik bei Gebrauch sphärischer Beziehungen auf Sinus- und Cosinussatz beschränken. Ich werde mir erlauben, zur Unterstützung meiner Behauptung jene Capitel aus

der höheren Mathematik vorzuführen, in denen Beziehungen sphärischer Gebilde zur Anwendung kommen könnten.

Die allgemeinen Transformationsgleichungen für räumliche Coordinatensysteme, die durch Anwendung der aus der Analytik der Ebene bekannten Beziehung

$$x = x' \cos \omega - y' \sin \omega$$
$$y = x' \sin \omega + y' \cos \omega$$

erhalten werden können, findet man, wenn auch nicht einfacher, durch Anwendung des Cosinussatzes der sphärischen Trigonometrie, indem man jedem räumlichen Coordinatensysteme ein sphärisches Dreieck auf jener Kugeloberfläche substituiert, deren Mittelpunkt mit dem Ursprunge des Systems zusammenfällt. Die Eckpunkte der sphärischen Dreiecke X, Y, Z, X′, Y′, Z′ entsprechen den Endpunkten der Coordinatenachsen des ursprünglichen und des abgeleiteten, gedrehten Systems. Die variablen Raumcoordinaten erfüllen die Gleichungen

$$x = x' \cos (X X') + y' \cos (Y' X) + z' \cos (Z' X)$$
$$y = x' \cos (X' Y) + y' \cos (Y' Y) + z' \cos (Z' Y)$$
$$z = x' \cos (X' Z) + y' \cos (Y' Z) + z' \cos (Z' Z)$$

wobei die sphärischen Abstände der Coordinatenachsen, paarweise genommen, in Betracht kommen. Die Drehung erscheint auf der Oberfläche der Kugel durch drei Verschiebungen φ, ψ und ϑ um die Eckpunkte des originären sphärischen Dreieckes X, Y, Z gekennzeichnet, wonach der Cosinussatz in folgenden Formen in Geltung tritt:

$$\begin{cases} \cos (X X') = \cos \varphi \,.\, \cos \psi + \sin \varphi \,.\, \sin \psi \,.\, \cos (180 - \vartheta) \\ \cos (X Y') = \cos (90 + \varphi) \cos \psi + \sin (90 + \varphi) \sin \psi \cos (180 - \vartheta) \\ \cos (X Z') = \cos 90 \,.\, \cos \psi + \sin 90 \,.\, \sin \psi \,.\, \cos (90 - \vartheta) \end{cases}$$

$$\begin{cases} \cos (Y X') = \cos \varphi \,.\, \cos (90 - \psi) + \sin \varphi \,.\, \sin (90 - \psi) \cos \vartheta \\ \cos (Y Y') = \cos (90 + \varphi) \cos (90 - \psi) + \sin (90 + \varphi) \sin (90 - \psi) \cos \vartheta \\ \cos (Y Z') = \cos 90 \,.\, \cos (90 - \psi) + \sin 90 \,.\, \sin (90 - \psi) \cos (90 + \vartheta) \end{cases}$$

$$\begin{cases} \cos (Z X') = \cos \vartheta \,.\, \cos 90 + \sin \vartheta \,.\, \sin 90 \,.\, \cos (90 - \varphi) \\ \cos (Z Y') = \cos \vartheta \,.\, \cos 90 + \sin \vartheta \,.\, \sin 90 \,.\, \cos \varphi \\ \cos (Z Z') = \cos \vartheta \end{cases}$$

Ein weiteres Beispiel bietet die Transformation sphärischer Coordinaten in der Astronomie. Dieselben sind im wesentlichen Polarcoordinaten, es handelt sich also um Radiusvectoren und deren Lage bestimmende Richtungswinkel.

Der Pol im Systeme des Horizontes ist der Zenith, der Radiusvector das Complement der Höhe $\frac{\pi}{2} - h$, der Richtungswinkel ist das Azimuth α.

Der Pol im Systeme des Äquators ist der Himmelspol, der Radiusvector das Complement der Declination $\frac{\pi}{2} - \delta$

Das Argument ist der Stundenwinkel σ. Die Verschiebung der Pole beträgt $\frac{\pi}{2} - \varphi$ (φ = Polhöhe = geographische Breite).

Cosinus- und Sinussatz erhalten die Gestalt:

$$\sin h = \sin \varphi \sin \delta + \cos \varphi \cos \delta \cos \tau$$

$$\sin \alpha = \sin \tau \cdot \frac{\cos \delta}{\cos h}$$

Für das System der Ekliptik ist als Radiusvector das Complement der Breite $\frac{\pi}{2} - \beta$ und als Argument das Complement der Länge $\frac{\pi}{2} - \lambda$ einzuführen. Die Polarcoordinaten des Äquators sind $\frac{\pi}{2} - \delta$ (Declination) und $\frac{\pi}{2} - \rho$ (Rectascension). Die Polverschiebung beträgt ε, d. i. die Neigung der Ekliptik.

Die Transformationsgleichungen lauten (Cosinus- und Sinussatz):

$$\sin \delta = \cos \varepsilon \cdot \sin \beta + \sin \varepsilon \cdot \cos \beta \cdot \sin \lambda$$

$$\cos \rho = \cos \lambda \cdot \frac{\cos \beta}{\cos \delta}$$

Nun sollte man meinen, wenn man vollständig auf die Kugeloberfläche übergienge, müssten die Formeln der sphärischen Trigonometrie eine vollständigere Anwendung erfahren. Gerade das Umgekehrte tritt ein. Je mehr man sich bei den Berechnungen auf die Kugeloberfläche selbst beschränkt, also gewissermaßen dieselbe als zweidimensionales Gebilde betrachtet, desto mehr häufen sich die Analogien mit der ebenen Geometrie, so dass man durch einfache Umschreibung der Winkelfunctionen zu anscheinend planimetrischen Formeln und Beziehungen gelangt. Dann nimmt es auch nicht wunder, dass z. B. ein sphärisches Sehnenviereck die Bedingung: $\sphericalangle A + \sphericalangle C = \sphericalangle B + \sphericalangle D$ zu erfüllen hat, wenn auch die gegenüberliegenden Winkel nicht supplementär sein müssen, da der Satz von Peripherie- und Centriwinkeln für die Kugeloberfläche nicht gilt, sondern vielmehr die Scheitel aller Dreiecke mit gleicher sphärischer Grundlinie und constantem Winkel an der Spitze auf einer Curve vierten Grades liegen. Hingegen erfüllen, wie vorauszusehen, die Seiten eines sphärischen Tangentenviereckes die Bedingung:

$$\overset{\frown}{AB} + \overset{\frown}{CD} = \overset{\frown}{AD} + \overset{\frown}{BC}$$

Die Lehrsätze von Pascal und Brianchon finden ihre Bestätigung auf der Kugeloberfläche, so dass man auch auf diesem Wege ihre räumliche Giltigkeit nachweisen könnte. Die Analogien häufen sich schließlich derart, dass man umgekehrt bemüht sein muss, den Unterschied zwischen sphärischer und ebener Fläche festzuhalten. Diese Unterscheidung kennzeichnet die intensive Bedeutung des Unterrichtes der sphärischen Trigonometrie bezüglich der allgemein-geometrischen Behandlung der Kugeloberfläche, welche für eine Erweiterung des Vorstellungskreises in weitgehenderer Weise Sorge trägt als die complicierten Formeln für das Begriffsvermögen des Schülers.

In der höheren Mathematik wird die Übereinstimmung sphärischer Beziehungen mit planimetrischen Relationen auf einfache Weise dadurch ausgedrückt, dass für die Kugelfläche wie für die Ebene das Krümmungsmaß constant ist. Dasselbe ist gleich Null für die Ebene, es ist positiv für die Kugel und negativ constant für die pseudosphärische Fläche (Beltrami). Der Unterschied dieser Flächen wird von Helmholtz anf folgende Weise deutlich gemacht. Zeichnet man in der Ebene ein gleichseitiges Dreieck A B C und verlängert B A und C A über A bis b, respective bis c, so dass $A b = A c$, so wird wieder ein gleichseitiges Dreieck entstehen, d. h $b c = A b$ sein müssen. Führt man aber diese Construction auf der Kugel aus, dann wird $b c > A b$ sein, wenn $A b < A B$ gemacht wurde. Endlich würde im pseudosphärischen Raume dieselbe Construction ergeben, dass $b c < A b$ ist, wenn $A b < A B$ gemacht wurde. Diese Unterscheidung ist sehr präcis, da sie die Größenverhältnisse auf den betrachteten Flächen in übersichtlicher Weise zusammenstellt. In der Mittelschule wird man sich nun allerdings zunächst darauf beschränken müssen, auf die Symmetrieverhältnisse auf der Kugel hinzuweisen. Schon Kant hat in seiner Prolegomena auf die Unmöglichkeit hingewiesen, symmetrische Dreiecke auf der Kugeloberfläche zur Deckung zu bringen, wie dies in der Ebene durch Drehung um die Symmetrale erreicht werden kann. Der mathematisch-geometrischen Vorschule der damaligen Zeit entsprechend hat sich Kant veranlasst gesehen, diese so einfache Thatsache in einer Beilage durch eine von Prof. Dr. G. Cantor in Halle gegebene Erklärung anschaulich zu machen. Unsere Realschüler könnten auf eine solche Demonstration verzichten, müssen sie sich doch in der sphärischen Trigonometrie die weit schwierigere Vorstellung vom sphärischen Gegendreiecke aneignen. Jeder Punkt auf der Kugeloberfläche muss eigentlich doppelt gedacht werden, der Mittelpunkt der Kugel spielt die Rolle eines Projectionscentrums und jeder Projectionsstrahl trifft die Fläche in zwei Punkten P und P′ in der Entfernung π von einander. Die Entfernung selbst wird auf der Kugeloberfläche in den Hauptkreisen, größten Kugelkreisen gemessen, die in der Sphärik die geodätischen Linien repräsentieren. Zwei beliebige Punkte P_1 und P_2 haben darum zwei sphärische Entfernungen:

$$P_1 P_2 = \alpha \text{ und } 2 \pi - \alpha$$

Diese Unterscheidung ist keine willkürliche, sondern erhält für die Kugel eine besondere geometrische Bedeutung, abgesehen von ihrer Beziehung zu den geometrischen Axiomen der Planimetrie.[1]) Um das zu zeigen, wähle ich als Beispiel die sogenannte „sphärische Ellipse". Dieselbe entspricht der Definition der ebenen Ellipse, wenn man das sphärische (Bogen-) Maß dem

[1]) Auch in der neueren Geometrie spielt dieser Doppelabstand zweier Punkte eine Rolle. Siehe Reye, Geometrie der Lage.

geradlinigen substituiert. Dann gilt für jeden Punkt der sphärischen Ellipse bezüglich ihrer Brennpunkte F_1 und F_2 die Bogenbeziehung:

$$P F_1 + P F_2 = 2 \alpha$$

Man kann nun zeigen, dass die Curve auch in Bezug auf die Gegenpunkte der Brennpunkte F_1' und F_2' als sphärische Ellipse erscheint, deren Halbachse natürlich die Ergänzung $\pi - \alpha$ der in der ersten Leitstrahlenbeziehung gewählten Halbachse α ist. Die neuen Vectoren sind die Supplemente der ursprünglichen:

$$P F_1' = \pi - P F_1$$
$$P F_2' = \pi - P F_2$$

Es handelt sich um den Nachweis der Constanz der Leitstrahlensumme. Man erhält:

$$P F_1' + P F_2' = 2 \pi - (P F_1 + P F_2) = 2 \pi - 2 \alpha = 2 (\pi - \alpha)$$

d. h. die Summe der Entfernungen jedes Punktes der sphärischen Ellipse von den Gegenpunkten der angenommenen Brennpunkte ist gleich der sphärischen Ergänzung der angenommenen Achse, welche von der anderen Seite betrachtet schließlich auch als große Achse der Ellipse mit den Brennpunkten F_1' und F_2' angesehen werden kann.

Damit ist aber die Doppelbeziehung durchaus nicht erschöpft. Man kann zeigen, dass die sphärische Ellipse zugleich als sphärische Hyperbel aufgefasst werden kann. Fasst man die vier betrachteten Brennpunkte paarweise in anderer Weise zusammen, nämlich F_1 und F_2' einerseits oder F_2 und F_1' andererseits, so gelangt man zu einer Curve, deren sphärische Excentricität der ursprünglichen complementär ist $\varepsilon' = \frac{\pi}{2} - \varepsilon$ und deren Punkte der Definition einer Hyperbel genügeleisten. Denn

$P F_2' = \pi - P F_2$, demnach die Leitstrahlendifferenz

$$P F_2' - P F_1 = \pi - P F_2 - P F_1 = \pi - (P F_1 + P F_2) = \pi - 2 \alpha$$

ebenso ist $P F_1' - P F_2 = \pi - 2 \alpha$

Die Hauptachse dieser Hyperbel ist daher die Ergänzung der großen Achse der sphärischen Ellipse.

Diese interessante Doppelbeziehung zeigt, dass die Geometrie der gleichmäßig gekrümmten Fläche mehr als Analogien zur Planimetrie enthält, sogar mehr als bloße Verallgemeinerungen, aus denen die Lehrsätze der Planimetrie als besondere Fälle resultieren.[1]) Die Ergebnisse auf Grund der sphärischen Betrachtungsweise enthalten jene symbolische Bedeutung wie die Resultate algebraischer Operationen, aus denen man implicite noch den Rechnungsvorgang erkennt, der zu denselben geführt hat. So hat die sphärische Trigonometrie an der Realschule eine ähnliche methodologische Bedeutung wie die Algebra und ihre anscheinend compliciertere Methode gestattet in symbolischer Abkürzung eine gewisse Übersichtlichkeit, wie es auch

---

[1]) Möbius erklärt das durch die Erhaltung der Gattung und Beseitigung des Artenunterschiedes sphärisch projicierter Curven.

bei der Algebra der Ziffernrechnung gegenüber der Fall ist. Um diese Anschauungsweise deutlich zu machen, betrachte man die Kugeloberfläche als zweidimensionale Projectionsfläche in ihrem Verhältnisse zum Raume. Ihr Mittelpunkt falle mit dem Ursprunge eines räumlichen Coordinatensystems zusammen. Die X Z-Ebene schneidet nach einem größten Kugelkreise, der als sphärische Abscissenachse angesehen werden möge; ebenso liefert die Y Z-Ebene eine sphärische Ordinatenachse. Der Fußpunkt der Z-Achse ist dann der Ursprung oder Pol eines sphärischen Coordinatensystems. Damit kehre ich zur mathematischen Behandlungsweise zurück. Wieder werden die einfachsten Formeln der sphärischen Trigonometrie genügen.

Die räumlichen Coordinaten x_0 y_0 z_0 eines Raumpunktes P seien gegeben. Der sphärische Radiusvector ist

$$r = \operatorname{tg} \rho = \frac{\sqrt{x_0{}^2 + y_0{}^2}}{z_0},$$

das sphärische Argument $\operatorname{tg} \alpha = \frac{y_0}{z_0}$

ρ und α sind die sphärischen Polarcoordinaten eines Punktes P′ auf der Kugel, der die sphärische Projection des Raumpunktes P genannt werden kann. Construiert man auf der Kugel von P′ aus zwei rechtwinklig-sphärische Dreiecke gegen die sphärischen Coordinatenachsen, so können die Abschnitte ξ und η auf diesen als sphärisch-rechtwinklige Coordinaten bezeichnet werden. Der sphärische Radiusvector ist Hypotenuse, also wird

$$x = \operatorname{tg} \xi = \operatorname{tg} \rho \,.\, \cos \alpha = r \,.\, \cos \alpha = \frac{x_0}{z_0}$$

$$y = \operatorname{tg} \eta = \operatorname{tg} \rho \,.\, \sin \alpha = r \,.\, \sin \alpha = \frac{y_0}{z_0}$$

Gleichungen, die den Übergangsformeln von rechtwinkligen in Polar-Coordinaten in der Analytik der Ebene vollkommen entsprechen. Als Beispiel wähle ich die bereits geometrisch betrachtete sphärische Ellipse. Sie wird als Schnitt eines elliptischen Kegels, dessen Scheitel mit dem Mittelpunkte der Kugel zusammenfällt, mit dieser erhalten.

In Raumcoordinaten lautet die Rechnung:

Kugel . . . $x^2 + y^2 + z^2 = 1$ (Radius $R = 1$)

Kegel . . . $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} = z^2$ (Höhe $c = 1$)

Die Horizontalprojection der Schnittcurve ist eine Ellipse:

$$\frac{x^2}{a^2}(1 + a^2) + \frac{y^2}{b^2}(1 + b^2) = 1$$

mit der großen Achse $A = \frac{a}{\sqrt{1 + a^2}} = \sin \alpha$, weil $a = \operatorname{tg} \alpha$

und der kleinen Achse $B = \frac{b}{\sqrt{1 + b^2}} = \sin \beta$, weil $b = \operatorname{tg} \beta$

Die Verticalprojection ist ein Theil einer Ellipse:

$$\frac{x^2}{a^2} + \frac{1 - x^2 - z^2}{b^2} = z^2 \quad \text{oder}$$

$$\frac{x^2 (a^2 - b^2)}{a^2} + z^2 (1 + b^2) = 1$$

mit den Achsen:

$$M = \frac{a}{\sqrt{a^2 - b^2}} \text{ und}$$

$$N = \frac{1}{\sqrt{1 + b^2}} = \cos \beta$$

Der Kreuzriss der Schnittcurve ist eine Hyperbel:

$$\frac{y^2 (a^2 - b^2)}{b^2} - z^2 (1 + a^2) = -1$$

mit der Hauptachse $P = \frac{b}{\sqrt{a^2 - b^2}}$

und der Nebenachse $Q = \frac{1}{\sqrt{1 + a^2}} = \cos \alpha$

Viel einfacher und übersichtlicher ist der Übergang in sphärischen Coordinaten darzustellen.

Die Gleichung des Kegels $\frac{x_0^2}{a^2} + \frac{y_0^2}{b^2} = z_0^2$ gibt sofort, weil $\frac{x_0}{z_0} = x$, $\frac{y_0}{z_0} = y$, die sphärische Ellipse: $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} = 1$ d. h. $\frac{tg^2 \xi}{tg^2 \alpha} + \frac{tg^2 \eta}{tg^2 \beta} = 1$

Indem ich nun besonders auf die geometrische Bedeutung der Kugeloberfläche in ihren zweidimensionalen reciproken und polaren Beziehungen verweise und in Bezug auf die mathematische Behandlung nochmals betone, dass die complicierten Formeln der sphärischen Trigonometrie selten oder gar nicht in Anwendung kommen, lege ich folgende Resolution vor:

„Die mathematische Erörterung in der sphärischen Trigonometrie an der Realschule beschränke sich auf die Grundformeln für das sphärisch-rechtwinklige Dreieck, auf Sinus- und Cosinussatz beim schiefwinklig-sphärischen Dreiecke und benütze die Ableitungen der Formeln für Functionen halber Winkel und Seiten, sowie die Gauß'schen und Neper'schen Gleichungen nur als Aufgaben, als Übungsmaterial für den Schüler, damit die Erweiterung des geometrischen Vorstellungscomplexes nicht durch die überwiegend mathematische Behandlung eine schädliche Einbuße erleide."

Über physikalische Lehrmittel.

Vortrag, gehalten in der physikalischen Section des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages zu Wien, Ostern 1900, von Prof. **Hans Arbes** aus Mies.

Den Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Unterrichtswesens kam die hohe Behörde stets sehr wohlwollend entgegen. So z. B. wurde der durch den Entwurf der Organisation der Gymnasien in Österreich (1849) bestimmte Lehrplan der Gymnasien durch hohen Ministerialerlass vom 10. September 1855, Z. 10312, und vom 12. August 1871, Z. 8568, abgeändert, bis er durch die Instructionen vom 26. Mai 1884 neuerdings Änderungen erfuhr, welche wiederum nicht bestehen blieben, sondern — nach mannigfachen Abänderungen — in jüngster Zeit durch hohen Ministerialerlass vom 23. Februar 1900, Z. 5146, neuerdings abgeändert wurden.

Übrigens braucht man nur die Normalien für die Gymnasien und Realschulen in Österreich von Dr. Edmund Edlen von Marenzeller in die Hand zu nehmen, oder man braucht sich nur zu erinnern an die große Zahl der hochortigen Verfügungen von Semester zu Semester, um zu bemerken, wie fruchtbar sich die Thätigkeit der hohen Behörden stets entfaltete.

In der Natur einer sich stetig entwickelnden Institution liegt es eben, wie Marenzeller sagt, dass ein belangreicher Gegenstand kaum durch eine einzelne Norm vollständig geregelt wird. Und die Organisation der Gymnasien wie der Realschulen muss nach dem Organisationsentwurfe mit denselben wachsen und sich gestalten.

Dass dies letztere aber geschieht, dafür sorgt die fortschreitende Bildung. Dank der friedlichen Tendenzen des Staates schaffen und arbeiten die Vertreter der Hochschulen und andere tüchtige Männer rüstig weiter, so dass sich die Mittelschule diesen Einwirkungen nicht entziehen kann.

Der Elektrikercongress in Paris (1881) fühlte sich genöthigt, das absolute Maßsystem, beziehungsweise das CGS-System einzuführen, ebenso auch gewisse elektrische Einheiten in den Kreis seiner Betrachtung zu ziehen. Der Elektrotechnikercongress in Chicago (1893) bestimmte den Wert des internationalen Ohm zu 106·3 *cm* Quecksilberfaden von 1 mm^2 Querschnitt und von 0° C.

Die Mittelschule hat, der Einwirkung Folge leistend, die neueren Einheiten des galvanischen Stromes schon seit mehr als 10 Jahren in ihre Lehrbücher aufgenommen.

Faradays Kupferscheibe, beziehungsweise seine erste magnetelektrische Maschine (1831), gestaltete sich in den Siebziger- und

Achtziger-Jahren um in große Wechselstrommaschinen (Siemens und Halske 1878), beziehungsweise in Drehstrommaschinen (Tesla 1888). In den Achtziger-Jahren traten in Verwendung die Transformatoren der Wechselstrommaschinen, man sprach von elektrischer Kraftübertragung und führte demgemäß — z. B. 1891 — eine elektrische Kraftübertragung von Lauffen bei Heilbronn nach Frankfurt a. M. durch. Es erschienen weiter elektrische Eisenbahnen (Werner Siemens 1879), die Accumulatoren wurden verbessert (Faure 1880, Volkmar 1881), Telephonanlagen entstanden durch die Verbindung des Telephons mit dem Mikrophon (Lüdtge 1878, Hughes 1878), Versuche mit elektrischen Wellen wurden ausgeführt (Hertz 1887/88, Lecher 1890), und eigenthümliche Strahlen (Röntgen 1895) werden in verschiedener Weise verwendet.

Von allen diesen Fortschritten hat auch die Mittelschule profitiert, wie aus den neuesten hochortigen Ministerialerlässen vom 1. März 1899, Z. 5546, und vom 23. Februar 1900, Z. 5146, erhellt.

Was aber auffällt, ist, dass ein neues, entsprechendes Normalverzeichnis physikalischer Apparate nicht gleichzeitig erschien, ja dass sein Erscheinen nicht einmal irgendwie angekündigt wurde, wenn auch nach privaten Quellen höheren Ortes Erörterungen hierüber schon gepflogen wurden.

Betrachten wir aber nun näher den hohen Ministerialerlass vom 4. Januar 1874, Z. 12237 ex 1873, insofern er das Normalverzeichnis der physikalischen Sammlung einer Mittelschule enthält.

„Sparen" ist das Motto und der Inhalt dieses hohen Erlasses. Man soll Apparate nicht anwenden in Fällen, in denen sie nicht nöthig sind. Man soll Apparate nicht kaufen, wenn sie der Handwerker desselben Ortes auf billigere Weise herstellt. Man soll neue Apparate nicht anschaffen, wenn sie durch Zusammensetzung bereits vorhandener Apparate ersetzt werden können. Zwei Ablesefernrohre sind gestattet, aber es wäre gefehlt, wenn das physikalische Cabinet sonst einen und denselben Apparat in doppelter Anzahl hätte. Mit kleinen und rohen Mitteln sei Großes zu leisten. Die alltäglichen Gedanken des Schülers sollen mit den wissenschaftlichen Betrachtungen desselben möglichst verschmelzen.

Der hochortige Erlass schließt dann ab mit dem Normalverzeichnisse der physikalischen Sammlung einer Mittelschule.

Der hohe Erlass vom Jahre 1874 ist jedenfalls bei seinem Erscheinen als sehr zweckgemäß und zeitgemäß empfunden und als solcher freudig begrüßt worden. Damals war man sicher froh, dass überhaupt einmal etwas Zweckentsprechendes für die Erlangung physikalischer Apparate geschah. War doch ein Fundament geschaffen, das sich im Laufe der Zeit schon entwickeln würde. Die hohen Behörden machten gar bald durch ihr eigenes Vorgehen auf die Reformbedürftigkeit des Normal-

verzeichnisses physikalischer Apparate aufmerksam. So bewilligten sie (α) von Jahr zu Jahr die Anschaffung von Apparaten, ohne jedesmal besonders zu erwägen, ob die Grenze des Entbehrlichen damit überschritten werde. Durch Schaffung von Reisestipendien (β) für Philologen, Naturhistoriker u. a., ferner durch Unterstützungen von Mittelschulprofessoren zum Zwecke der Antheilnahme an einem mathematisch-physikalischen Curse der Hochschuldocenten in Wien zeigten die hohen Behörden, dass sie dem Fortschritte der Wissenschaft in ausgiebiger Weise Rechnung trugen. Schließlich (γ) stellt sich der neueste hochortige Ministerialerlass vom 23. Februar 1900, Z. 5146, ganz auf modern-fortschrittliches Gebiet, wie wir schon erwähnt haben, indem der hohe Erlass selber hervorhebt, dass die „in der Unterrichtspraxis gewonnenen Erfahrungen" der letzten Jahre und „die in diese Zwischenzeit fallenden, nicht unerheblichen Fortschritte der wissenschaftlichen Didaktik" einschließlich der bereits vorgenommenen Modificationen des Lehrplanes die Veröffentlichung des hohen Erlasses veranlassten.

Auf diese Art kommt aber der hohe Erlass vom 4. Januar 1874 gar sehr in die Enge, und seine Abänderung, beziehungsweise Beseitigung, ist wohl nur eine Frage der nächsten Zeit. Vom heutigen Standpunkte erregt er natürlich manche Bedenken:

Erstens finden sich innere Widersprüche oder mindestens Unklarheiten vor: Während nach den Erläuterungen des hohen Erlasses vom 4. Januar 1874 ein gewöhnlicher Inductionsapparat aus dem Neef'schen Hammer und einer Inductionsspule combiniert werden kann, was einem Werte von circa 40 K entsprechen sollte, wird der Ruhmkorff'sche Apparat doch wieder zu den unentbehrlichen Apparaten gezählt und für ihn ein Preis von 200 K bestimmt. Ebenso gelten als unentbehrlich das Modell der hydraulischen Presse im Werte von 120 K, ferner ein heizbares Dampfmaschinenmodell im Werte von 200 K, obwohl besonders letzterer Apparat bei einem ausgesprochenen Sparsysteme auch durch andere bedeutend billigere Modelle ersetzt werden könnte. Ferner muss man sich heute etwas erstaunt fragen, warum für ein Kathetometer, für einen Melloni'schen Apparat je 200 K, für einen diamagnetischen Apparat sogar 300 K fixiert werden, wiewohl diese Apparate jährlich gewöhnlich nur einmal in einer Classe zur Verwendung gelangen und billigere Apparate nach obigem Sparsysteme schließlich auch genügen würden. Etwas anderes ist es mit der chemischen Wage, welche mit 200 K bewertet wird, da der Apparat in der Chemie eine große Rolle spielt, oder mit der Atwood'schen Fallmaschine im Werte von 120 K. Doch weiter: Außer zwei Ablesefernrohren im Werte von 80 K werden für ein Spectrometer 400 K festgesetzt, ganz im Widerspruche zu den Erläuterungen des hohen Erlasses, nach welchem zwei Ablesefernrohre mit Hilfe eines Trägers — als Spectralapparat genügen. Allerdings sollen die Apparate der Gruppe *B*,

wie Kathetometer, Melloni'scher Apparat, diamagnetischer Apparat, Spectrometer, dem Lehrer die Möglichkeit bieten, zuweilen kleinere wissenschaftliche Untersuchungen auszuführen. Da aber nicht klar angegeben ist, wann man sich auf letztere Bemerkung zu stützen und wann man sich die ausgedehnteren Erläuterungen zur Richtschnur zu nehmen hat, so bleiben die Unklarheiten aufrecht, und nur zufälligen Umständen ist es zu danken, wenn bei jedem Vorschlage zur Beschaffung physikalischer Apparate nicht jedesmal ein ausführlicher Bericht über den Zustand des physikalischen Cabinettes beizulegen ist, auf Grund dessen die hohe Behörde hinsichtlich der Begutachtung des Vorschlages genau orientiert wäre.

2. Die hohe Ministerialverordnung vom 4. Januar 1874 enthält nach dem heutigen Standpunkte mehrere Unrichtigkeiten: Es sind nämlich von den mit *A* bezeichneten und für den Unterricht in den unteren Classen schon unentbehrlichen Apparaten manche längst ausgeschieden, so Schraube ohne Ende (kommt auch im Obergymnasium nicht vor), Heronsbrunnen, Kryophor, Platinschale für Leidenfrosts Versuch, Augusts Psychrometer, Cuvetten für Fluorescenz, Uranglaswürfel, Spiegelsextant, Fechners Elektroskop für die Volta'schen Fundamentalversuche, Ampères rotierender Strom, Ampères rotierender Magnet, Ampères Fundamentalapparat.

3. Die Preise von vielen Apparaten sind heutzutage nicht zutreffend, bald zu theuer, bald zu billig. Ersteren Umstand verstehen die Mechaniker auszunützen. Doch gehen wir zu Beispielen über. Das Modell der hydraulischen Presse zu 120 K lässt sich gar wohl durch ein Glasmodell im Werte von 6 K bis 12 K ersetzen, wobei man allerdings den Nachtheil hat, ein eigentliches Pressen eines Körpers nicht vornehmen zu können, dabei wieder aber den größeren Vortheil gewinnt, das Spiel der Ventile und den inneren Vorgang zeigen zu können.

Einem Kathetometer, mittelst dessen man bloß die Messungsweise darthun will, würde im Vergleiche zu 200 K auch nur ein geringerer Betrag entsprechen.

Ebenso ist Mellonis Apparat um 200 K zu theuer, in der Ausführung, in welcher man ihn gewöhnlich erhält.

Dagegen sind manche Apparate des Normalverzeichnisses physikalischer Lehrmittel unstreitig wegen ihrer Billigkeit zu einfach und daher für die Mittelschule nicht ausreichend.

Ein Haspel, beziehungsweise eine Winde, um 4 K kann nicht so eingerichtet sein, um die Gleichgewichtsbedingung nachzuweisen. Ebensowenig vermag ein Apparat für das Mariotte'sche Gesetz um 12 K oder eine Scheibensirene um 12 K, ein Siedepunktapparat um 4 K, eine Platinschale zu Leidenfrosts Versuch um 10 K dem Zwecke voll zu entsprechen. Für die Luftpumpe und für das Spectrometer ist nur die Anschaffung eines guten Apparates von erheblichem Gewinne. Auf einen eventuellen Mehrbetrag von 50 bis 100 K könnte es hier nicht ankommen.

4. Am maßgebendsten für die Abänderung des Normalverzeichnisses physikalischer Lehrmittel ist aber der hohe Ministerialerlass vom 23. Februar 1900, Z. 5146. Seite 248 wird darin gesagt: „Das Experiment muss möglichst einfach, überzeugend und für alle Schüler wahrnehmbar sein." Ferner: „Es erhellt die Nothwendigkeit, Apparate zu verwenden, die entweder direct oder mittelst Projection allen Schülern von ihren Plätzen aus die Beobachtung des Verlaufes einer Erscheinung ermöglichen." Ferner wird auf Seite 253 gesprochen von Versuchen, die fasslich sein sollen und leicht zu überschauen sind, und weiter von Apparaten, welche die Erscheinung möglichst auffällig zeigen. In ähnlicher Weise drückt sich auch der jüngste hohe Erlass für Realschulen aus.

Diese Forderungen von den Apparaten und Experimenten genügen jedenfalls, um in den Apparaten des Normalverzeichnisses eine lebhafte Veränderung hervorzurufen. Deutliche Scalen, weithin sichtbar, deutliche Unterschiede, die ins Auge fallen, verlangt man nun, z. B. beim Gebrauche der Wage, bei Benützung des Dasymeters, beim Nachweise der Nothwendigkeit eines Schallmittels, bei der Darstellung Frauenhofer'scher Linien u. s. w. u. s. w., kurz: sehr gute Experimente und dementsprechend sehr gute Apparate. Jeder Apparat, der eine Erscheinung nur halbwegs gut zeigt, entspricht schon nicht der Tendenz der neuesten Instructionen für den Mittelschulunterricht.

Um nur einiges zu erwähnen: Nach dem heutigen Standpunkte sollte die Holtz'sche Maschine etwa durch die Wimshurst'sche Influenzmaschine ersetzt werden, weil letztere, von Witterungsverhältnissen fast unabhängig, bedeutend leistungsfähiger ist, so dass man sogar Röntgenversuche anstellen kann, während andererseits sich die Maschine bei gewissen Firmen billiger stellt als 80 K. Das Mach'sche Pendel als sehr instructiver Apparat wäre aufzunehmen, ebenso ein Stoßapparat mit ungleichen Elfenbeinkugeln, schon wegen der Wichtigkeit für die Wellenlehre, ferner eine Schwungmaschine, lothrecht und wagrecht zu stellen, ein gutes Heberbarometer an Stelle eines einfachen Barometers, eine Lippenpfeife aus Glas zur Demonstration der Schwingungsbäuche und -Knoten, ein Uhrheliostat, ein photographischer Apparat. Ferner verlangt der neueste hochortige Erlass vom 23. Februar d. J. auf Seite 263 einen Apparat zur Bestimmung der Schwingungszahl des Tones nach vibrographischer Methode und eine intensive Lichtquelle; ferner werden wohl nothwendig werden Apparate wie: geaichte Elektrometer, Ampèremeter, Voltmeter, Widerstandsvorrichtungen in größerem Maßstabe, Apparate zur Theorie der magnetischen Kraftlinien und eine sehr gute dynamoelektrische Maschine, die mit Rücksicht auf Gegenwart und Zukunft vorzüglich wirken soll und etwa 60 Volt und 5 Amp. leistet, wodurch wieder ein theurer Ruhmkorff erspart würde.

Damit bin ich am Schlusse der zum ersten Theile der ersten These gehörigen Ausführungen angelangt und werde mir erlauben, die Resultate dieses Theiles kurz zu einem Antrage zusammenzufassen.

Mit Rücksicht darauf, dass das bestehende Normalverzeichnis physikalischer Lehrmittel vom heutigen Standpunkte (α) Unklarheiten und Unrichtigkeiten enthält, ferner mit Rücksicht darauf (β), dass die Preise der Apparate einer besonderen Revision bedürfen, endlich mit besonderer Rücksicht darauf (γ), dass nach den neuesten hochortigen Erlässen für Realschulen und Gymnasien in Österreich manches Frühere auszuscheiden, beziehungsweise durch anderes zu ersetzen und manches Neue aufzunehmen wäre, um die wirklichen Bedürfnisse des physikalischen Unterrichtes jederzeit mit Nachdruck vertreten zu können: „mit Rücksicht auf dies Angeführte ist die Reform eines Normalverzeichnisses physikalischer Apparate nothwendig" oder, was dasselbe ist, der These entsprechend: „Der hohe Ministerialerlass vom 4. Januar 1874, Z. 12237 ex 1873, bedarf einer Reform." [1])

Durch die hohe Ministerialverordnung vom 14. Juni 1878, Z. 9290, wurde die bestehende Lehrmitteldotation geregelt. Hervorgehoben wird, und insbesondere bezüglich der physikalischen Lehrmittel, dass es sich hiebei um Instandhaltung der Sammlung und um minder kostspielige Ergänzungen handelt. Die jährliche Dotation für ein vollständiges Gymnasium wurde auf 880 K festgesetzt, wovon auf das physikalische Cabinet 300 K pro Jahr entfallen sollten.

Zunächst mache ich auf den Umstand aufmerksam, dass es vielfach Usus ist, jedes Jahr die 300 K zu verrechnen, derart, dass die Rechnung stets glatt abschließt. Wie hiebei der Custos des physikalischen Cabinettes im allgemeinen vorgeht, darf als bekannt vorausgesetzt werden. Übelstände, die bei dieser Gelegenheit auftreten, sind folgende:

1. Für manchen Apparat fehlt es gewöhnlich an Geld, weil nach Abzug des Nothwendigen der Rest der Dotation zu gering ist. So z. B. sind Mikroskop, Spectrometer, Luftpumpe u. a. kostspielige Apparate, welche, wenn sie in mangelhafter Weise vorhanden sind, gewöhnlich nicht durch neue Apparate ersetzt werden können. Durch Reparaturen werden sie aber in der Regel um nicht viel besser. Andererseits kann man mehrere Neuanschaffungen zeitgemäßer Apparate auch nicht gleichzeitig besorgen, man muss sich mit dem einen oder dem anderen begnügen, wodurch das Cabinet dem Fortschritte nicht gleichmäßig folgt. Durch eine Erhöhung der Dotation, beziehungs-

---

[1]) Ist bereits geschehen durch h. Erl. d. k. k. Min. f. C. u. U. v. 2. Oct. 1900, Z. 27767.

weise durch eine Erhöhung des Lehrmittelbeitrages, würde jedenfalls der Übelstand beseitigt.

2. Weil die Rechnung glatt abzuschließen ist, so ist es üblich, außer dem Nothwendigen einen oder den anderen interessanten Apparat vorzuschlagen und außerdem die Rechnung dadurch abzurunden, dass man Apparate in den Vorschlag aufnimmt, die man sonst wohl noch hätte entbehren können.

Kommt es ja doch vor, dass man durch das Abrunden der Summe bisweilen Apparate bestellt, welche ein und dieselbe Erscheinung erklären. So bestellt man z. B. — natürlich in verschiedenen Jahren — Lochsirene und Radsirene oder Petřinas Spirale und Buffs Apparat neben Ampères Fundamentalapparat für Anziehung direct paralleler Ströme oder Galileis schiefe Ebene neben Atwoods Fallmaschine oder verschiedene Photometer.

Ein Bestellen dieser Art bedeutet einen Übelstand, den man — einem gewissen Zwange folgend — nicht beseitigen zu können glaubt. Ist hier und eventuell in dem erwähnten ersten Falle wirklich nicht zu helfen? Ich meine schon, wenigstens theilweise.

Es gab Jahre, in denen Ratenzahlungen angewendet wurden, um theure Gegenstände für das Cabinet zu erlangen. Dieser Vorgang gilt aber in manchen Ländern als unstatthaft und mit Recht, denn das Ratenzahlen ist im eigentlichen Sinne wohl nur ein Schuldenmachen im vorhinein.

Wäre es aber nicht angezeigt, an Stelle minderwertiger Apparate, die für den Unterricht noch entbehrlich wären, lieber eine Geldsumme zu ersparen, die im kommenden Jahre erst verwendet werden könnte? Wäre es überhaupt nicht angezeigt, regelmäßig jedes Jahr eine bald größere, bald kleinere Summe von der Dotation zurückzubehalten, nur um stets vollwertige und zeitgemäße Apparate im künftigen Jahre zum Vorschlage empfehlen zu können? Besonders, wenn das Cabinet völlig eingerichtet ist, handelt es sich minder um viele kleine Apparate, als um guten Ersatz des Vorhandenen und um Neuanschaffung verhältnismäßig weniger, aber guter Apparate. Andererseits würde die Rechnungslegung auch keine Schwierigkeiten bereiten, indem man das reservierte Geld einfach ersichtlich macht. Die Gelder blieben in der Verwaltung des Directors und könnten bis zu einer Maximalhöhe, etwa der doppelten Dotation, die wohl nie erreicht würde, sich anhäufen, ohne dass sie anderen Lehrmittelsammlungen verfielen. Der Vorgang wäre aber solid, weil das „Sparen" jederzeit und überall von einer guten Wirtschaft Zeugnis gibt. Die Anstalt hätte außerdem nur Gewinn, indem sie gute und brauchbare Apparate erhielte; die lästigen und häufig wertlosen Reparaturen entfielen, die Apparate würden nicht so bald veralten und außerordentliche Dotationen von Seite des Staates würden wohl unter normalen Verhältnissen nie in Anspruch genommen.

3. Nicht gedeihlich für die Sammlung eines physikalischen Cabinettes ist die Erscheinung, dass diesem, wenn es die Apparate des Normalverzeichnisses besitzt, die normalmäßige Dotation dadurch vermindert wird, dass ein Theil für andere Sammlungen verwertet wird — natürlich mit einer Motivierung. Ich weiß nicht, ob diese Erscheinung gerade häufig auftritt; aber wenn sie auftritt, so muss das Cabinet natürlich gegen Cabinette anderer Anstalten verlieren und überhaupt in seiner Einrichtung Schaden leiden. Es wäre daher sehr wünschenswert, dass jedes Lehrmittelcabinet nur mit seinem ihm zugewiesenen Gelde das Auslangen zu finden sucht, und dass eventuell ersparte, beziehungsweise zurückgelegte Gelder demselben verbleiben.

Mit Rücksicht auf das Erwähnte könnte ich nun drei Anträge stellen:

1. Die jährliche Lehrmitteldotation des physikalischen Cabinettes der Staatsmittelschulen ist zu erhöhen.
2. Die jährliche Rechnungslegung über die Lehrmitteldotation des physikalischen Cabinettes der Staatsmittelschulen soll ein Zurücklegen eines Theilbetrages für das kommende Jahr ermöglichen.
3. Die Lehrmitteldotation des physikalischen Cabinettes der Staatsmittelschulen soll stets in Gänze dem Cabinette verbleiben.

Aber mit Beachtung der bereits aufgestellten Thesen erlaube ich mir bloß kurz zu beantragen:

„Der hohe Ministerialerlass vom 14. Juni 1878, Z. 9290, bedarf einer Reform."

Damit kommen wir zur Besprechung der zweiten These.

Ich werde mich hier nicht in längeren Ausführungen ergehen, ich will nur darauf hinweisen, dass ein jeder von uns weiß, dass bestellte Apparate nicht immer das leisten, was man von ihnen will. Ja wenn man nur jederzeit den Fehler sofort entdecken und die Reparatur sofort veranlassen könnte! Oder wenn man die Firma verpflichten könnte, auch über acht Tage hinaus den Apparat zurücknehmen zu müssen!

Allerdings wird man bei großer Vorsicht nicht zuviel fehlerhafte Apparate erhalten, allein die Erfahrung wird gewöhnlich erst im Laufe der Zeit erworben, und trotz alledem ist es immer möglich, nicht vollkommen entsprechende Apparate zu bekommen. So erhält man für die Luftpumpe zu große Glasballons oder zu große Recipienten, oder man erhält zum Nachweise des Mariotte'schen Gesetzes Röhren von zu großem Querschnitte. An einer Anstalt fand ich zwei Widerstandseinheiten, die sich bei näherer Untersuchung verhielten wie 1 : 2. Ampères rotierender Magnet sollte nach dem Prospecte mit circa drei Bunsen'schen Elementen in Bewegung gerathen, nachträglich aber gab die Firma zu, dass ein stärkerer Strom von ungefähr 16 Bunsen'schen Elementen benützt werden muss.

Nimmt man jetzt noch darauf Rücksicht, dass die neuesten hochortigen Erlässe für Mittelschulen auf gute Apparate und deutliche Experimente ein sehr großes Gewicht legen, wäre es da nicht angezeigt, sich die Frage vorzulegen: Gibt es kein Mittel, welches die unbedingte Gewähr oder die unbedingte Bürgschaft dafür liefert, dass die Apparate das Gewünschte stets auch leisten?

Jedenfalls weiß man, dass Illustrationen und Beschreibungen der Apparate, beziehungsweise Beschreibung der anzustellenden Versuche, viel zur Erleichterung eines Vorschlages von Apparaten beitragen. Ich sage nur „viel", denn vollkommen verlässlich wären doch nur Apparate, welche von einer Commission approbiert, beziehungsweise beschrieben und ihrer Wirksamkeit nach beurtheilt wären. Das ist allerdings zunächst ein Ideal, aber es würde sich auch nicht darum handeln, dass jeder Apparat eine Approbation erführe; im Anfange und etwa auch für später genügte es, wenn gewisse Apparate, z. B. kostspielige Apparate, sagen wir von 100 K an aufwärts, einer Approbation von Seite einer hiezu bestellten Commission unterzogen werden müssten.

Ich erlaube mir daher den Schlussantrag zu stellen: „Es ist wünschenswert, dass die physikalischen Lehrmittel für Mittelschulen erst von einer Commission approbiert werden, bevor sie ins Eigenthum einer bestimmten Anstalt übergehen."

Die Errichtung von Studentenconvicten im Lichte der Praxis.

Vortrag, gehalten in der pädagogischen Section des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages in Wien, Ostern 1900, von Prof. **Anton Sobota** aus Stockerau.

In einem hochbedeutsamen Erlasse des k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 17. December 1897, in welchem unter Zugrundelegung der Bestimmungen des „Organisationsentwurfes" und der „Weisungen" das Verhältnis zwischen Schule und Haus erörtert wird, findet sich der Passus, dass das schwierige Bildungs- und Erziehungswerk einer Schule wesentlich von der Art abhängt, wie die Schüler häuslich untergebracht und überwacht werden können. Und in einem Athem damit verlangt der Erlass von den Lehrkörpern der Mittelschulen eine Belehrung für Kost- und Quartiergeber, in welcher Aufklärungen und Weisungen in sanitärer und moralisch-erziehlicher Richtung, insbesondere über das Zusammenwohnen der Schüler mit anderen Personen, über ihre Überwachung, über die Regelung der Zeit für Arbeit und Erholung, namentlich über die Pflichten des Hauses gegenüber der Schule u. a. m. gegeben werden. Der Erlass spricht dann weiter von dem im Organisationsentwurfe begründeten Rechte der Lehrkörper, die Studentenquartiere zu beaufsichtigen und zu controlieren, ferner von der allfälligen Revision derselben durch die Sanitätsorgane.

Und als ob von diesen verschiedenen Verfügungen nicht allzuviel zu erhoffen wäre für die gute Sache der Erziehung, oder aber um darzuthun, dass die Sache von Grund aus besser gemacht werden könnte, fährt der Erlass fort mit den Worten: „Die Errichtung von öffentlichen oder privaten Studentenconvicten (Bursen) mit pädagogisch geschulten Leitern an der Spitze verdient in aller Weise gefördert zu werden."

Der Erlass gibt zu denken! Er spricht auf der einen Seite von dem Erziehungswerke der Schule, auf der anderen Seite von der Unterbringung und Überwachung der Schüler im Hause. O, wäre es doch so, dass die Schule wirklich erzöge, das Haus wirklich nichts anderes zu thun hätte als zu beherbergen und zu überwachen! Dann müssten wohl die Söhne der Reichen, die doch gewiss gut untergebracht sind und gut überwacht werden können, die besterzogenen Schüler sein. Aber zeigt die Erfahrung nicht gerade das Gegentheil? Da muss es also an der Schule oder am Hause fehlen oder an beiden! Nun lässt sich ehrlicherweise behaupten, dass die Schule ihr Möglichstes thut; es muss also am Hause fehlen. Es fehlt an dem,

was man Erziehung nennt! Wenn übrigens, wie es ja richtig ist, das Bildungs- und Erziehungswerk wesentlich von der Art abhängt, wie die Schüler häuslich untergebracht und überwacht werden können, dann sollten die verlangten Belehrungen seitens der Lehrkörper wohl auch den Eltern gegeben werden. Oder brauchen nur Kost- und Quartiergeber eine solche Belehrung? Übrigens müsste es Sache der Eltern sein, die ihren Sohn in ein Kosthaus geben, die nöthigen Weisungen zu ertheilen, da noch immer der Grundsatz gilt, Erziehung sei Privatsache der Eltern. Wenn dennoch von Seite der Schulbehörden solche Weisungen ergehen, so ist es ein Beweis, dass sie nöthig sind, dass also die Eltern der betreffenden studierenden Jünglinge selbst keine erziehlichen Weisungen zu ertheilen in der Lage sind, und dass umsomehr die Kost- und Quartiergeber solcher bedürfen.

Eltern, die selbst erzogen sind und sich auf Erziehung verstehen, werden ihre studierenden Söhne, wenn in ihrem Aufenthaltsorte ein Gymnasium ist, am liebsten und besten bei sich zuhause behalten; denn für alle Zeiten wird es richtig bleiben, dass die beste Erziehungsanstalt das Elternhaus ist.

Am sichersten führt Elternhand, Elternauge wacht am schärfsten! Aber wie, wenn der Beruf die Eltern zwingt, in einem Orte Aufenthalt zu nehmen, wo keine höhere Schule ist? Dann sind sie wohl gezwungen, das Kind, wenn auch schweren Herzens, aus dem Hause zu geben. Noch bliebe ein Auskunftsmittel, die Kinder zuhause zu behalten: einen Hofmeister zu nehmen! Aber wo wachsen die richtigen Hofmeister, wo wächst das nöthige Kleingeld dazu?

Also fort aus dem Hause! In die nächste Stadt mit einer höheren Schule!

Wohl wird die Anstaltsdirection dem bekümmerten Elternpaare rathend und belehrend zur Seite stehen bei der Unterbringung des kleinen Studenten. Aber schließlich und endlich müssen die Eltern sowohl als auch die Directionen und Lehrkörper mit denjenigen Quartieren und Kosthäusern für die studierende Jugend vorlieb nehmen, die da sind, die zu haben sind. Eine ungemessene Zahl von höchst ehrenwerten Eltern nicht nur des Bauern- und Handwerkerstandes, sondern auch des gebildeten Mittelstandes kommt in diese Lage. Da gibt es an den Provinzgymnasien Söhne von Dorfschullehrern aus ganz entlegenen Orten des Hinterlandes, Kaufmannssöhne, oftmals junge Leute von durchaus ehrlichem, heißem Bestreben zu studieren, also echte Studenten im eigentlichsten Sinne des Wortes, und müssen vorlieb nehmen mit einer ganz primitiven, ja oftmals unvermeidlich schlechten Unterbringung und Verpflegung, von Erziehung nicht zu sprechen, die bei einem Verpflegsgelde von monatlich 7 bis 18 fl. kaum zu verlangen ist, zumal niemand von den Kostgebern sich Studenten zum Vergnügen nimmt, sondern jeder davon leben will. Da ist es nun

gewiss eine Sache, für welche die betreffenden Eltern dankbar sein müssen, wenn die Überwachung der Studentenquartiere von amtswegen erfolgt.

Aber wo nichts ist, kommt nichts hin, und ein Zimmer, das feucht ist, von Natur aus feucht, werden wir nicht trocken machen, und eine schlecht kochende Kostfrau werden wir nicht kochen lehren trotz aller Verordnungen und Erlässe, und was pädagogische Maßnahmen betrifft, so lässt sich wohl eine Tages- und Arbeitsordnung entwerfen und vorschreiben: Erziehung aber ist das lange nicht!

Nun wird das Wohnen, das Essen, das Lernen, mit einem Worte die Unterbringung und Beaufsichtigung, kurz die Erziehung voraussätzlich besser sein in einem Hause, das eigens zu diesem Zwecke geschaffen ist, als in den sogenannten Privatkosthäusern, wo die Erziehung nur nebenhergeht. Der erwähnte Ministerialerlass empfiehlt darum im allgemeinen mit Recht die thatkräftige Förderung der Errichtung von Studentenconvicten. Nur fragt sich: Will der Erlass bloß die Vermehrung von bereits Bestehendem, oder will er etwas Neues?

Nun ist in dem Erlasse hinter dem Worte „Studentenconvicte" das Wort „Bursen" eingeklammert, ein für breitere Schichten des Volkes heute fremd gewordenes Wort, da auch die Sache, die es bezeichnet, nicht mehr besteht. Bursen aber waren am Ausgange des Mittelalters Wohn- und Kosthäuser für Universitätsstudenten. Nun freilich, der Bruder Studio, der sich der goldenen Freiheit erfreut, der braucht, um studentisch zu sprechen, nur Bude und Stoff! Aber das kleine Studentlein der Prima bis hinauf zu dem an schweren Pflichten und kärglichen Rechten dem Primaner gleichstehenden Octavaner des Gymnasiums? Das bedarf vor allem zielbewusster, strammer pädagogischer Führung! Bursen also im hergebrachten Sinne des Wortes können in dem Erlasse nicht gemeint sein, was schon daraus hervorgeht, dass es ausdrücklich heißt „Studentenconvicte mit pädagogisch geschulten Leitern an der Spitze", während die Bursen meist von Privaten gehalten wurden. Vielleicht will also der Erlass die Vermehrung der bereits bestehenden Studentenconvicte? Darum ist es unsere Aufgabe, das bereits Bestehende zu untersuchen, und da mag es genügen, die in unserem engeren Vaterlande, im Lande Niederösterreich, bestehenden derartigen Einrichtungen zu beleuchten!

Wir schlagen also den niederösterreichischen Amtskalender auf und stoßen gleich im Register beim Titel „Convicte" auf den Zusatz „geistliche Convicte". Diese finden wir subsumiert unter den allgemeineren Titel „Erziehungs- und Fachbildungsanstalten", und zwar unter Rubrik I „für allgemeine Bildung". Nur nebenbei sei erwähnt, dass mit den Erziehungs- und Fachbildungsanstalten für allgemeine Bildung coordiniert erscheinen [unter Rubrik XVII] die Lehranstalten für Maßnehmen, Schnittzeichnen und Kleidermachen. Aber selbst innerhalb der für

uns allein in Betracht kommenden Erziehungs- und Fachbildungsanstalten für allgemeine Bildung finden wir starke Divergenzen, indem

die k. und k. Consularakademie oder
die k. k. öffentliche Lehranstalt für orientalische Sprachen oder
die k. k. Theresianische Akademie
neben dem Sängeralumnate im Stifte Lilienfeld oder
dem bischöflichen Knabenseminare der Diöcese St. Pölten in Seitenstetten oder
dem städtischen Studentenheim für Schüler des niederösterreichischen Landes-Real- und Obergymnasiums in Stockerau erscheint.

Hiebei sei ein kleiner statistischer Ausblick auf die Verhältnisse dieser 15 allgemeinen Bildungsanstalten gestattet!

15 als öffentlich zu bezeichnende Erziehungs- und Fachbildungsanstalten für allgemeine Bildung stehen **6** bezeichnenderweise bloß in Wien bestehenden Privat-Erziehungsanstalten oder Knabenpensionaten gegenüber. Von diesen **15** öffentlichen Anstalten sind 6 weltlich, und zwar nur **2** davon staatlich, indem die erwähnte k. und k. Consularakademie dem gemeinsamen Ministerium des Äußeren, die k. k. öffentliche Lehranstalt für orientalische Sprachen dem österreichischen Ministerium für Cultus und Unterricht untersteht, während eine (die Theresianische Akademie) von ihrem Stiftungsvermögen und den Zahlungen ihrer Zöglinge erhalten wird, zwei von Städten (Horn und Stockerau), eine von einem Vereine (St. Pölten); die übrigen **9** allgemeinen Erziehungsanstalten sind geistlich, und zwar **6** von Orden, 3 von weltpriesterlichen Diöcesen erhalten.

Diesen **15** allgemeinen Bildungsanstalten stehen **18** Anstalten für militärische Bildung gegenüber, die sämmtlich vom Staate erhalten sind.

Wir wollen nun von den Erziehungs- und Fachbildungsanstalten für allgemeine Bildung nur diejenigen herausgreifen, welche im Sinne des genannten Ministerialerlasses als Studentenconvicte für Mittelschüler, beziehungsweise als Gymnasialconvicte bezeichnet werden können. Und da möchte man meinen, dass innerhalb einer und derselben Kategorie von Anstalten wenigstens annähernd gleiche Verhältnisse herrschten. Doch dem ist nicht so!

Dass nun von den **11** verzeichneten Gymnasialconvicten im Lande Niederösterreich die betreffenden Vorstände mit **6** verschiedenen Titeln bedacht sind, indem der eine Convictsdirector, der andere bloß Rector, ein dritter Leiter heißt, ein vierter Generalpräfect, Oberpräfect oder Präfect schlechthin, und dass diese Anstalten eine Zöglingszahl aufweisen, die zwischen **20** und **300** variiert, ist von nebensächlicher Bedeutung. Interessanter ist, dass von den **11** Convictsvorständen nur **3** weltlich sind, **8** dagegen geistlich, und zwar **2** vom Weltpriester-, 6 vom Ordensstande.

Von den **59** Präfecten der **11** Gymnasialconvicte in Niederösterreich sind **24** weltlich, **35** geistlich, und zwar **7** Weltpriester, **28** Ordenscapitulare.

Noch interessanter dürfte es sein zu erfahren, wer oder was die Convictsvorstände sind. **4** (von den **11**) sind eben Convictsvorstände, nur Convictsvorstände [**2** an Diöcesanconvicten, **1** an der Gymnasialabtheilung der Theresianischen Akademie, **1** am Convicte in Kalksburg]; **6** sind nebenbei Gymnasialprofessoren an dem von den eigenen Zöglingen besuchten Gymnasium mit einer sehr ungleichen, durch keine Vorschrift normierten Stundenzahl. Dieses „nebenbei" ist übrigens mit großer Vorsicht aufzunehmen. Keinesfalls bedeutet es, dass die Beschäftigung am Convicte nur nebenbei in Anspruch nimmt, sondern dieses „nebenbei" bedeutet nur die nebensächliche Bezahlung und die noch nebensächlichere öffentliche Bewertung dieses Dienstes! **1** Convictsvorstand ist wieder so „nebenbei" Bürgerschul-Religionslehrer.

Und wer oder was sind die Präfecte?

Von den **59** Präfecten in Niederösterreich sind **41** bloß Präfecte ohne einen anderweitigen ausgesprochenen Beruf, weil sie eben oft noch keinen anderen haben und „nur der Noth gehorchend, nicht dem eig'nen Trieb" sich als Präfecte verwenden lassen [**15** an der Theresianischen Akademie, **4** in Oberhollabrunn, **2** in Horn, **13** in Kalksburg, **3** in Melk, **1** in Seitenstetten, **2** in Stockerau, **1** in St. Pölten], **18** hingegen mit einem anderen Berufe, natürlich wieder nur so „nebenbei", und zwar

7 definitive Professoren an der eigenen Anstalt [**2** in Melk, **5** in Seitenstetten],
3 Supplenten [**1** am Theresian. Gymn., **1** in Horn, **1** in Stockerau],
2 Lehrer an der Vorbereitungsclasse [des Theresianums],
1 Nebenlehrer [am Gymnasium in Melk],
2 Bürgerschul-Religionslehrer [am Piaristenconvicte in Wien],
2 Volksschullehrer [am „Schülerheim" in St. Pölten],
1 ohne nähere Angabe [am Piaristenconvicte in Wien].

Ihrer Vorbildung nach sind die Präfecte der Gymnasialconvicte geprüfte oder im Prüfungsstadium befindliche Mittelschullehrer, Bürgerschul-Religionslehrer, Volksschullehrer, einer von ihnen ist ein junger Hörer der Rechte.

Bezahlt sind die Präfecte an den verschiedenen Anstalten für gleiche Leistungen oft verschieden, für verschiedene Leistungen oft gleich. Viel wichtiger noch als, wer oder was die Präfecte sind und wie sie bezahlt werden, ist die Frage ihrer dienstlichen Stellung und Bestellung. Leider muss diese Frage traurig beantwortet werden: Sie ist außer am Theresianum und an den geistlichen Convicten völlig unsicher und willkürlich! Man nimmt eben die Präfecte, wann und wo man sie bekommt. Aber einst wird kommen der Tag, da man

überhaupt keinen Präfecten mehr bekommt, und wenn nicht alle Anzeichen trügen, so ist dieser Tag nicht mehr ferne. Wir leben eben in einer realen, praktischen Zeit, wo auch die jungen Leute nicht Titel suchen, Titel allein, sondern Mittel und Rang!

Aber noch weit mehr als in diesen äußeren Dingen stehen die **11** Gymnasialconvicte in Niederösterreich in ihren inneren Einrichtungen voneinander ab, in den Grundsätzen der Erziehung. In dem einen Convicte werden beispielsweise die Zöglinge sogar zum Breviergebete der geistlichen Herren herangezogen, in dem anderen wird am Freitage in aller Gemüthsruhe Fleisch gegessen. —

Bei diesen statistischen Ausführungen wird es niemandem entgangen sein, dass ausdrücklich betont wurde, die Convictsvorstände in der Mehrzahl der Fälle und theilweise auch die Präfecte seien gleichzeitig auch Lehrer an dem von den eigenen Zöglingen besuchten Gymnasium. Das ist ein Punkt, der wohl die schärfste Beachtung verdient!

Wenn es nach den bestehenden Vorschriften allen Lehrkräften öffentlicher Mittelschulen, welche an der Classificierung der Schüler mitwirken, untersagt ist, an Schüler jeder Kategorie der eigenen Anstalt im Laufe des Schuljahres oder in den Ferien Privatunterricht zu ertheilen, und eine Ausnahme hievon nur in denjenigen Orten zulässig erscheint, wo andere geeignete Lehrkräfte thatsächlich nicht vorhanden sind;

wenn es ferner Directoren der öffentlichen Mittelschulen überhaupt nicht, und an Orten, in welchen mehrere höhere Schulen bestehen, auch Lehrern nicht gestattet ist, Schüler der eigenen Anstalt als Kostzöglinge zu halten, d. h. in Erziehung zu nehmen, und zum Zwecke der Erwirkung von Ausnahmen sogar die Bewilligung des Landesschulrathes einzuholen ist, gleichviel ob es sich um verwandte oder fremde Schüler handelt;

wenn es endlich den Lehrern an Staatsmittelschulen sogar nur mit Genehmigung des Ministeriums gestattet ist, an Privatmittelschulen zu lehren, was unter den Titel „Nebenbeschäftigung" fällt:

so erkennt man, dass die Verwendung von öffentlich angestellten Mittelschullehrern zum Dienste an Convicten, die Schüler der eigenen Schule zu Zöglingen haben, von einem dreifachen schulgesetzlichen Standpunkte aus mindestens anfechtbar, vom Standpunkte des natürlichen Rechtes aber einfach ungerecht ist.

Denn wenn ich in meiner Classe, in der ich Lehrer bin, ein armes Arbeiterkind habe oder einen armen Bauernjungen oder, der noch ärmer ist, einen armen Landlehrerssohn, der mit dem besten Willen das Gymnasium betritt, der aber infolge seiner geringeren Vorbildung durch die einclassige Dorfschule und seine Umgebung in der Cultur hinter dem reichen Fabrikantenssohne, der die trefflicheren Schulen der Großstadt mit

ihrem weiteren Horizonte genossen hat, zurücksteht. so ist diese Ungleichheit der Blindheit des Glückes zuzuschreiben, sie ist eine Ungerechtigkeit des Schicksals: wenn aber der arme Bauernjunge oder Landlehrerssohn, der vielleicht in einem schlechten Privatquartiere schmachtet, hinter dem reichen Fabrikantenssohne, der mich in meiner Eigenschaft als Convictsvorstand oder Präfecten gleichzeitig zum Erzieher hat, zurückbleibt, so ist das eine Ungerechtigkeit des Capitalismus, und unser modernstes Convictswesen steht leider im Banne des Capitalismus. Wir brauchten nur in den verschiedenen Convicten die Rechnungsbücher einzusehen und würden staunen, was diese modernen Convictsbuben kosten. Eines steht fest: Ein Vater, der von seinem Einkommen oder Gehalte lebt, und gehörte er auch dem besser gestellten Mittelstande an, kann die Kosten der modernen Convicte nicht bestreiten. Die Convicte stehen also nur offen den Söhnen der Reichen, der Capitalisten, und darum sind sie auch meist danach!

Eigentlich sollten — und das strebt ganz offenbar auch unser Ministerialerlass an — die Convicte bevölkert sein von den Söhnen der minder bemittelten, Bildung und Erziehung suchenden Bevölkerung des Hinterlandes, die absolut nicht in der Lage ist, ihre studierenden Söhne im Hause zu behalten; in Wirklichkeit aber finden wir in den modernen Convicten meist Ableger von Wien, Burschen, die durch langjährige systematische Verziehung im Elternhause und in der Großstadt derart verdorben sind, dass sich die Eltern nicht mehr zu rathen und zu helfen wissen. Es ist eben das Alter, in dem diese Söhnchen stehen, gerade die Zeit, in der die Verziehung in schlechten Schulzeugnissen ziffermäßig zum Ausdrucke kommt; und soweit sehen auch die kurzsichtigsten Eltern, dass schlechte Schulzeugnisse in der Regel nicht zum gewünschten Ziele führen. Also fort mit dem Schlingel, hinaus aus dem Hause, hinein ins Convict! Da hat man's: Das Convict — Reparaturanstalt, Versicherungsanstalt gegen das Durchfallen! Unausgesprochen und ausgesprochen kann jeder Convictsvorstand es hören, wenn er gezwungen ist, über den Fortgang in der Schule ungünstig zu berichten: Man hätte geglaubt, dass mit dem Eintritte in das Convict, was mit so großen Opfern verbunden, für das sichere Durchkommen gesorgt wäre. Auf Erziehung, beziehungsweise Reparatur der Verziehung kommt es aber vielen Eltern nicht einmal an, Eltern, die mit Affenliebe an ihren Söhnen hängen und dieselben für lebhafte, lustige Köpfe halten, die nur von der Schule verkannt seien; sie verlangen einzig und allein, dass man sie durchdrücke durch das böse Gymnasium, durch das noch immer der Weg führt zu Macht und Ruhm!

Jedermann wird zugeben, dass es ein schweres Stück Arbeit ist, solch einen verzogenen Jungen auch nur in der Einzahl wieder ins Geleise zurück- und vorwärtszubringen, aber eine geradezu gigantische Leistung wird es genannt werden

müssen, wenn es gelingt, die oft nicht kleine Zahl aller Convictspatienten, wie man wohl sagen darf, wieder auf den rechten Weg zu bringen und auf demselben zu erhalten, wo noch obendrein alle die tausend Gefahren und Schäden des Zusammenseins drohen oder wirksam sind. Und diese gigantische Leistung soll ein Gymnasialprofessor, der schon am Gymnasium von allem bekommen hat: die Normalzahl der Unterrichtsstunden, Ordinariat, Correcturen bis zur Bewusstlosigkeit, und was noch drum- und dranhängt am Lehramte — diese gigantische Leistung soll er so „nebenbei" vollbringen! Niemand kann zweien Herren dienen! Und ein Convictsvorstand hat oft deren noch mehr! Warum, so lässt sich fragen, nimmt man aber Gymnasial-Professoren, öffentlich angestellte Professoren als Convictsvorstände, während es doch von einem dreifachen schulgesetzlichen Standpunkte aus bedenklich erscheint, sie auf diesen Posten zu stellen? — Weil es billiger ist! Das Calcul mag etwa folgendes sein: Er hat als Professor sein Gehalt; geben wir ihm für seine „Nebenbeschäftigung" im Convicte noch etwas darauf, und wir haben einen Convictsvorstand! Und noch immer finden sich für dieses Gesundheit und Kraft zerstörende Doppelamt gutmüthige, ideal denkende, für die Jugend warm fühlende Menschen, die es übernehmen, verzogenen Kindern Vater und Mutter zu sein!

Es gibt also Zöglinge für die Convicte mehr als genug, pädagogisch geschulte Leiter dazu finden sich auch, also müssten, zumal nach der vom Ministerium empfohlenen Förderung der Errichtung von Studentenconvicten, solche Anstalten wie die Pilze aus dem Boden schießen! Wohl sind in den letzten Jahren unverhältnismäßig viele Convicte entstanden, aber sie sind — und darauf möchte ich die maßgebenden Factoren aufmerksam machen — auf Sand gebaut, solange die Präfectenfrage nicht gelöst, das Präfectenwesen nicht auf eine sichere, würdige Basis gestellt ist. Oder sind die Präfecte nur Handlanger der pädagogisch geschulten Leiter? Gerade in der pädagogischen Tüchtigkeit der Präfecte liegt die Hauptkraft eines Convictes! Die Leitung gibt den Geist, die Präfectur die Gestaltung!

Was hat denn der Erziehungskörper, voran der Präfect, in unseren heutigen Convicten zu thun? Er hat erstens mit aller Energie und heiligem Eifer nachzuholen, was seit Jahren zuhause versäumt worden, was die Zöglinge, wie Diesterweg sagt, schon im Kindergarten, d. i. in einem Alter von 3 bis 6 Jahren hätten lernen sollen: genau sehen, scharf hören, genau aufmerken, die Phantasie beherrschen, beobachten, sich äußerlich ruhig verhalten. Zweitens hat er bei der Erziehung zur regelmäßigen Arbeit die jungen Leute mit pädagogischer Kunst über den todten Punkt der Arbeitsmaschine zu heben. Drittens hat er nicht nur die Auswüchse des Individuums, sondern auch die Schäden zu verhüten, die durch das Zusammensein von vielen entstehen. Viertens hat er die Aufgabe, die Jugend zu natürlichem Tone und Anstand anzuleiten. Fünftens

muss er die Zöglinge zu hygienischem Leben anleiten und anhalten. Sechstens ist es seine Pflicht, eifrig darüber zu wachen, dass die oft schlechte Erziehungs-, beziehungsweise Verziehungsmethode mancher „guten" Eltern nicht auch bis ins Convict nachwirke, da die Eltern nur allzuoft individuelle Schwächen und Fehler ihrer Kinder dem Convicte verschweigen, angeblich um ihnen bei ihren Vorgesetzten nicht zu schaden, nur allzuoft Geld und untaugliche Esswaren schicken und ungeeignete Lectüre vermitteln. Was soll man dazu sagen, wenn die fürsorglichen Eltern ihren im Convicte „eingesperrten" Söhnchen zur Vertreibung eingebildeter Langweile die „Wespen" oder die „Caricaturen" senden, damit sie besonders auf dem Krankenbette „etwas zu lesen" haben? Da muss es wohl als ein noch größerer Beweis elterlichen Wohlwollens erscheinen, wenn die „armen" Buben ganze Stöße gedruckter „Übersetzungen" durch Vermittlung des Elternhauses erhalten. Vor allem aber hat der Erziehungskörper, wieder voran der Präfect, die heilige Pflicht, bei Tag und Nacht mit allem Ernste dafür zu sorgen, dass jene Seuche, die mehr Opfer fordert als Krieg und Pestilenz, die Onanie, nicht einreiße.

Dass die Erzieher durch ihr lebendiges Beispiel in allem voranleuchten und mitfortreißen sollen, muss dabei noch als selbstverständlich gelten!

Und für diesen Beruf, der wie kein zweiter eine vielseitige und tiefbegründete Tüchtigkeit voraussetzt, der die höchsten Ansprüche an die Persönlichkeit stellt, für den Beruf des Erziehers, dem wir das Heiligste, was wir haben, die Kinder, vertrauen, für diesen Beruf besteht nicht die Pflicht des Befähigungsnachweises!

Für diesen Beruf, der auf eine reiche Erfahrung gegründet sein soll, nimmt man auffallenderweise oft die jüngsten Leute! Man muss sie nehmen, man nimmt sie, woher immer man sie bekommt. Aber mit dem Präfectenwesen steht und fällt das ganze Convictswesen!

Nun läge es nahe, zur Heranbildung eines tüchtigen Präfectenstandes an Präfectenbildungscurse zu denken. Das hieße aber einen neuen Stand, den Stand von Berufspräfecten, schaffen, was auf große Schwierigkeiten stoßen würde.

Man spricht so viel von dem Bildungs- und Erziehungswerke der Schule! Da wäre es wohl das Idealste, wenn dieselben Lehrer, die in der Schule bloß den Unterricht besorgen, auch die Erziehung außerhalb der Schule in die Hände nähmen. Nicht nur, dass besonders die Mittelschullehrer in der Provinz den leider nothwendigen und dort eben doch unmöglichen Nebenverdienst fänden, es würden sich auch für die Sache der Erziehung unschätzbare Vortheile ergeben. Vor allem würde sich besser individualisieren lassen, und man könnte aufhören, die heute inhaltslose „Fleißnote" als die Bilanz aus den Fortgangsnoten zu fabricieren, man könnte aufhören, durch die

„Sittennote" oftmals irreführen zu müssen, indem mancher sittlich schlechte Schüler es in der Heuchelei so weit bringt, in der Schule „nichts zu thun" und so ein „lobenswert" zu erschwindeln, während der sittlich Gute, aber Lebhafte mit minderen Sittennoten bedacht wird; ferner würden durch die Theilnahme aller Lehrkräfte an der Erziehung die Schäden des Fachlehrersystems vermieden und die Anforderungen in den verschiedenen Disciplinen richtiger gestellt werden können; durch die Theilnahme aller Lehrer der Schule an der Erziehung würde der heute in der Einzahl dem Lehrkörper angehörende, in der Mitte zwischen Gymnasialdirector, Collegen, Zöglingseltern, Zöglingen und der erhaltenden Körperschaft eingekeilte Convictsvorstand, der unter den heutigen Verhältnissen viel diplomatischen Takt aufbieten muss, um alle anvertrauten Interessen zu vertreten, aus seiner unerquicklichen Lage erlöst werden. Oder sollte von den 14 Lehrkräften eines vollständigen Gymnasiums wirklich nur der eine factische Convictsvorstand und gerade der Supplent, der als Präfect dient, die geforderte pädagogische Bildung und Erfahrung besitzen? Wo bliebe denn dann die nöthige pädagogische Bildung und Verwendbarkeit für die Schule? Und wenn dem so wäre, so müssten sich die dem Lehrkörper angehörigen Convictserzieher bei den Collegen auch eines besonderen Ansehens erfreuen, und man müsste besonders bei Conferenzen, wenn es sich um die Classification der Zöglinge, insofern sie Schüler sind, handelt, auf ihr Votum achten!

Durch die Theilnahme aller Lehrer an der Convictserziehung würden viele Convictsfragen, vor allem die schwierige Präfectenfrage, mit einem Schlage sicher gelöst. Aber wenn man an die Lehrkörper mit der Aufforderung zur Übernahme des Convictsdienstes heranträte, würde man wahrscheinlich einen ablehnenden Bescheid erhalten. Manche Lehrer würden grundsätzlich ablehnen, andere würden eine solche Aufforderung als eine entwürdigende Zumuthung betrachten. Und doch ist die Erziehung und nicht zuletzt die Convictserziehung des Schweißes der Edlen wert!

Wir müssen also, da der idealste Weg nicht betreten werden kann, schon einen anderen Weg zur Lösung der unabweislichen Präfectenfrage einschlagen, selbst auf die Gefahr hin, durch denselben mit den früher aufgestellten idealen Forderungen einigermaßen in Widerspruch zu kommen. Und da kann ich einen leicht und sicher durchzuführenden Vorschlag machen.

Wenn für alle Candidaten des Mittelschul-Lehramtes an der Hochschule außer der allgemeinen und der Gymnasial-Pädagogik ein gründliches Collegium über Convictspädagogik obligatorisch vorgeschrieben würde und die Candidaten nach Erlangung der vollen Approbation für irgendein wissenschaftliches Fach nach wie vor ihr Probejahr machten, während des-

selben aber gleichzeitig zu dem auch für den späteren Lehrer sehr lehrreichen Präfectendienste an einem Convicte nach freier Wahl herangezogen würden, wofür sie natürlich entsprechend den bereits bestehenden Verhältnissen eine Jahresremuneration von 1200 K nebst der selbstverständlichen vollen Verpflegung und Wohnung bekämen; wenn einem solchen Probecandidaten und Präfecten die Möglichkeit geboten würde, nach Ablauf des für die Erlangung einer Lehrstelle allein — ohne Supplentendienstzeit — vorgeschriebenen Probejahres sofort die IX. Rangsclasse einzunehmen, ohne Rücksicht darauf, ob er eine Lehrstelle bekäme oder als bloßer Präfect weiterdiente; wenn endlich von der Vollendung des Probejahres angefangen die ganze Dienstzeit für Pension und Quinquennalzulagen gerechnet würde, gleichviel ob es sich um reine Lehr- oder reine Präfectenjahre handelte: dann hätten wir erstens immer Präfecte, Präfecte, wie wir sie brauchen; zweitens wäre Convicts- und selbständiger Schuldienst nicht cumuliert, da eben Probecandidaten nicht selbständig classificieren; drittens würde es keinen Mangel an Mittelschullehrern mehr geben, da die materielle und dienstliche Sicherstellung sofort nach Ablegung der erforderlichen Prüfungen gewährleistet wäre (selbstverständlich soll damit nicht gesagt sein, dass jeder, der Lehrer werden will, vorher Präfect gewesen sein müsse; es sollte nur der während des Probejahres geleistete Präfectendienst für die Anstellung als Lehrer einen Vorzug bilden); viertens würden wir dann an allen Lehrern, weil sie durch das Collegium über Convictspädagogik und vielfach auch durch den praktischen Präfectendienst im Convicte hygienisch vorgebildet und geübt wären, Erzieher haben, Erzieher im vollen Sinne des Wortes, auch wenn sie längst nicht mehr Präfecte wären, und hätten dadurch für unsere Schulen den Schularzt nicht nöthig.

Wenn wir solche Präfecte hätten, dann brauchten wir keinen Convictsvorstand, da die Präfecte mit directer Verantwortung gegenüber der Gymnasialdirection den Dienst umfassend zu führen in der Lage wären. Dann würde das Convict, wie es wünschenswert und in den Vorschriften auch begründet ist, ein integrierender Bestandtheil des Gymnasiums sein und naturgemäß unter staatliche Aufsicht kommen, was der Sache nur nützen könnte. Heute aber besteht gar keine staatliche oder vielfach überhaupt keine Inspection über Convicte, woraus sich die crassen Gegensätze in den Erziehungsgrundsätzen der verschiedenen Convicte erklären.

Für die in dem behandelten Ministerialerlasse empfohlene Errichtung von Studentenconvicten glaube ich also auf Grund eigener praktischer Erfahrungen folgende Grundforderungen aufstellen zu sollen:

1. Die Convicte seien Erziehungsanstalten, nicht bloße Unterkunftshäuser [Bursen]!
2. Sie werden unter Staatsaufsicht gestellt!

3. Für Convicte gleicher Gattung [Gymnasial-, Realgymnasial-, Realschulconvicte] gelte der gleiche, staatlich festzustellende Erziehungsplan!
4. Die öffentlichen Convicte seien möglichst billig!
5. Das Präfectenwesen werde auf eine sichere, würdige Basis gestellt!
6. Convicts- und selbständiger Schuldienst seien zur Vermeidung socialer Ungerechtigkeit gleichzeitig nicht cumulierbar!

Über Prüfen und Classificieren.

Von Prof. Dr. **D. Schmid.**

In der ersten Vollversammlung des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages in Wien (Ostern 1900) hielt der k. k. Gymnasialdirector und Privatdocent in Graz Herr Dr. Eduard Martinak einen Vortrag, betitelt „Psychologische Untersuchungen über Prüfen und Classificieren", welcher nicht nur das lebhafteste Interesse der im Saale des Akademischen Gymnasiums versammelten Schulmänner weckte und fesselte, sondern auch unter dem der Schule ferner stehenden Publicum vielfach besprochen und allseits mit lebhaftem Beifalle aufgenommen wurde. Der Vortragende hatte nämlich den Finger auf eine offene Wunde am Körper unserer Mittelschule zu legen gewagt. Seine Ausführungen durchwehte der warme Hauch der Liebe zur studierenden Jugend, der Zukunft von Volk und Staat, sie fußten auf reicher pädagogischer Erfahrung und bewegten sich auf streng wissenschaftlichen Pfaden, ein edler Freimuth sprach aus jeder Zeile derselben — darin das Geheimnis ihrer Wirkung auf Schule und Publicum.

An den Vortrag knüpfte sich eine sehr lehrreiche und lebhafte Debatte, nach deren Schluss der Mittelschultag sich principiell dafür aussprach, dass im Prüfungswesen wesentliche Einschränkungen anzustreben seien, und es vorläufig der literarischen Erörterung überließ, nach welcher Richtung hin diese Einschränkungen einzutreten hätten.

Seit der Annahme dieser These sind einige Monate verflossen, aber von einer literarischen Erörterung der so wichtigen Frage ist mir nichts bekannt geworden als einige Artikel im „Neuen Wiener Tagblatt", auf welche einzugehen hier nicht der Ort ist, und mehrere allgemein gehaltene Notizen in anderen Zeitschriften. Und doch wäre es schade, wenn die gegebene Anregung im Sande verliefe.

Dir. Martinak definierte das Prüfen als jede Thätigkeit, die darauf abzielt, uns Kenntnis über die dauernden psychischen Dispositionen des Gefragten zu verschaffen. Dass diese Definition zu eng ist, ergab die Debatte in unzweideutiger Weise. Prof. Dr. Kostlivy (Böhmisch-Leipa) wies darauf hin, dass das Prüfen nicht nur die erworbenen Dispositionen erkennen lassen, sondern auch durch die Übung steigern, die Selbstthätigkeit des Schülers anregen solle. Prof. Bass (Wien) sieht einen wichtigen Zweck des Prüfens in der Nothwendigkeit, sich erst zu überzeugen, ob der Schüler sich das Gehörte auch wirklich zueigen gemacht habe, ehe man weitergehe, da

man doch eine feste Grundlage haben müsse, um weiterzubauen. Überhaupt hat der Mittelschullehrer, besonders in den Unterclassen, keine Vorträge zu halten, sondern er soll womöglich stets im regen Wechselverkehre mit den Schülern bleiben, und die Form des Unterrichtes soll eine dialogische sein. Ja selbst auf der Oberstufe würde ein hochschulmäßiger Vortrag ohne stete Rücksichtnahme auf die Mit- und Selbstthätigkeit der Schüler schlechte Früchte tragen. Gegen das Prüfen in diesem weiteren Sinne des Wortes kann sich also wohl kein Pädagoge aussprechen, es wäre im Gegentheile wünschenswert, dass die Technik des Prüfens nach dieser Seite hin ausgestaltet würde. Aber indem der Vortragende den Begriff des Prüfens so eng umschrieb, wollte er offenbar andeuten, dass er sich nur mit einer Art des Prüfens beschäftigen wolle, nämlich mit jener, welche bloß darauf abzielt, Noten zu gewinnen, mit dem Prüfen des Classificierens wegen, mit dem Examen für den Classenkatalog. (Vergleiche auch den Titel des Vortrages „Prüfen und Classificieren".)

Wenn er sich nun dagegen mit den schärfsten Waffen der Psychologie und Pädagogik wendet, wenn er zwingend nachweist, dass wir aus der Einzelleistung gar nicht sicher auf die Größe der Disposition schließen, dass wir mit unseren sechs Noten die Größe der Leistung nur schwer und recht ungenau bestimmen können, dass Befangenheit, Angst, Übermuth und andere Gefühlsthatbestände den intellectuellen Zustand des Geprüften und damit auch unser Urtheil über jenen beeinträchtigen, wenn er schließlich bei unserem Classificieren das ethische Moment und die Rücksicht auf das Individuelle empfindlich zurückgestellt sieht und aus all den Gründen diese Art von Prüfungen zum mindesten beschränkt wissen möchte, so kann er der Zustimmung aller Lehrer gewiss sein; ja ich möchte weiter gehen und behaupten, dass kein Lehrer dem Prüfen um der Note willen eine Thräne nachweinen würde, wenn die hohe Unterrichtsverwaltung dieses Schreckgespenst von Schülern und Eltern aus den lichten und weiten Räumen unserer Schulzimmer endlich in Nacht und Dunkel verschwinden ließe.

Also nicht dem Prüfen überhaupt erklären wir den Krieg. „Der tüchtige, fleißige, arbeitende Geschäftsmann wird nicht Tag für Tag die Hälfte seiner Zeit dazu verwenden, Bilanz zu machen. Der Blumenzüchter wird das Wachsthum seiner Pflanzen nicht täglich mit dem Zollstabe oder der Wage untersuchen. Er wird der Natur und dem immer regen Entwicklungstriebe der Natur vertrauen," sagt Dir. Martinak.

Diese Vergleiche des Vortragenden scheinen nicht ganz auf die Schule zu passen. Wenn der Kaufmann wüsste, dass er durch das tägliche Bilanzmachen reicher wird, so würde er es ebensowenig unterlassen wie der Gärtner das Messen und Wägen, wenn dadurch das Wachsthum der Pflanzen gefördert

würde. Unsere Menschenpflanze braucht aber dieses ständige Messen und Wägen, darin vertraut kein Lehrer der Natur und ihrem immer regen Entwicklungstriebe. Er weiß vielmehr, dass das bloße Hören selbst bei Erwachsenen nicht genügt. Wie wenige Erwachsene sind imstande, den Inhalt eines Vortrages, dem sie mit Verständnis und Interesse gefolgt sind, eine halbe Stunde später anzugeben! Der Schüler hat alles verstanden, aber damit es sein freies geistiges Eigenthum werde, muss es mit ihm in der Schule in dialogischer Form durchgearbeitet, ja oft muss es auch noch von ihm zuhause aus dem Buche studiert werden. Der Mensch lässt sich eben nicht mit einer Pflanze vergleichen, selbst nicht mit einer „gezogenen", und zwischen „Ziehen" und „Erziehen" klafft noch ein weiter Spalt. Prüfen in diesem Sinne möchten wir auch weiterhin, aber weg mit dem Handkataloge! Zunächst allerdings dürfen in einer Classe nicht zu viele Schüler sein, eine Forderung, welche Prof. Dr. Nietsch (Graz) mit vollem Rechte gestellt hat. Mit 30, auch noch 40 Schülern kann man ohne Handkatalog sehr gut arbeiten. Allerdings möchte ich zunächst nur von meinen Fächern sprechen, vom Deutschen, Französischen und Englischen. Schon die neue Methode fordert einen regen Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schülern. Wer wird da eine halbe Stunde vortragen und die nächste prüfen? Man arbeitet eben gemeinsam mit den Schülern Altes und Neues durch, trägt vor und prüft, wie es die Umstände ergeben. Die ganze Classe wird stets in Athem gehalten und muss mitarbeiten. Der Knabe sitzt vor und während der Stunde nicht in Höllenangst da, vor dem Momente zitternd, da er aufgerufen und, wenn er zufällig nicht präpariert, mit einem Fünfer bestraft wird, den er sich vielleicht erst im nächsten Monate wird verbessern können. Er kommt gewöhnlich nicht unvorbereitet in die Schule, denn er weiß, dass er stündlich geprüft wird, ja dass er öfter in der Stunde wird Antwort geben müssen, und dass es dem Lehrer schwerlich entgehen würde, wenn er unvorbereitet wäre. Diese Gewissheit, dass er jede Stunde geprüft wird, wälzt die Furcht und Befangenheit von seiner Seele, der Gedanke, dass eine schlechte Antwort nicht den gefürchteten Fünfer nach sich zieht, die Möglichkeit, sich „auszubessern", machen ihm Muth, und er arbeitet mit viel mehr Interesse.

„Ja, er verliert die Furcht," wird man einwenden, „aber er wird gleichgiltig und nimmt die Sache nicht so ernst. In der Bank gegebene Antworten erscheinen ihm nicht als Prüfung." Dem gegenüber wäre jedoch geltend zu machen, dass nicht alle Prüfungen in der Bank stattfinden und aus kurzen Fragen bestehen, sondern dass naturgemäß, besonders in den höheren Classen, einzelne Schüler länger geprüft und schon wegen der Übung in der Sprache zu längeren „Vorträgen" verhalten werden. Wende ich mich doch nicht gegen das Prüfen als solches, sondern gegen den damit verbundenen Zweck des Notenschreibens.

Die Gleichgiltigkeit wird sich ebensowenig einstellen, wenn der Knabe die Folgen von Unaufmerksamkeit und Leichtsinn schon während der Conferenzperiode in der Form von Strafen durch Nachsitzen oder Strafarbeiten und dann bei der Conferenz im Tadel oder in der Rüge gewahrt. Da wäre ich nun wieder bei einem Punkte angelangt, in welchem ich mit den meisten Rednern, die sich an der Debatte betheiligt haben, nicht ganz übereinstimme. Prof. Bass (Wien) will z. B. unser Classificationssystem auf das freie Urtheil des Lehrkörpers zum Schlusse des Schuljahres beschränkt wissen. Dieser Zeitraum erscheint mir zu lang, nicht als ob man dem Lehrer nicht soweit Vertrauen schenken könnte, sondern mit Rücksicht auf die Schüler, beziehungsweise deren Eltern wäre ich dafür, dass man am Schlusse jeder Conferenz das in der betreffenden Periode auf Grund des stündlichen und nicht einmaligen Prüfens über den Schüler gewonnene Urtheil im Classenkataloge ersichtlich machte. Es müsste dies ja nicht direct durch eine der üblichen Noten geschehen, sondern durch ein paar Worte oder auch durch eine Note und ein paar hinzugesetzte charakterisierende Worte.[1]) Ist der Lehrer infolge zu großer Schüler- und zu geringer Stundenzahl nicht imstande gewesen, sich bis zum Schlusse der Conferenzperiode — es würde dies meist die erste sein — ein Bild von dem Schüler zu machen, so hätte er eben dies im Classenkataloge anzumerken. Durch eine derartige Classification würde nämlich den Wünschen der Eltern entsprochen, welche doch rechtzeitig wissen wollen, wo es bei den Kindern fehlt, damit sie eventuell eingreifen können. Classificiert wie bisher würde nur am Ende des Semesters.

In den meisten Fällen würde da das Urtheil gerechter ausfallen als auf Grund einer classificierten Einzelprüfung, die meisten der von Dir. Martinak genannten Fehlerquellen würden entweder ganz versiegen oder doch wenigstens viel spärlicher fließen. Durchführbar ist dieses Prüfen ohne Notengeben und das Zusammenfassen der Leistungen des Schülers am Schlusse der Conferenz in den Sprachfächern entschieden, ja es bietet noch den Vortheil, dass man bei der Urtheilsfällung in der Lage ist, das Individuelle mehr zu berücksichtigen.

Wahrscheinlich würde sich auch bei anderen Gegenständen eine ähnliche Art des Prüfens durchführen lassen, wenigstens haben die Herren Collegen von anderen Fachgruppen, welche ich darüber befragt habe, die Möglichkeit zugegeben, dem öden stündlichen Notenerpressen ein Ende zu machen, das so viele Ungerechtigkeiten in sich birgt und schon wegen der Nervosität der Jugend, an welcher es zum großen Theile die Schuld trägt, wie Hofrath Schipper treffend bemerkt hat, aus der Schule verschwinden sollte.

---

[1]) Hierüber wäre zu vergleichen d. h. Min. Erl. v. 1. Mai 1899, Z. 12014.
Anm. d. Redaction.

Wenn man in Deutschland seit 20 Jahren ohne Handkatalog auskommt, wird es auch bei uns gehen. Wenn die Lehrer selbst darauf drängen, so thun sie dies nicht aus Bequemlichkeitsgründen. Die bisherige Methode ist viel bequemer, die hier vorgeschlagene, welche ja im Sprachunterrichte schon vielfach gehandhabt wird, stellt an die Arbeitskraft und Arbeitsfreudigkeit des Lehrers viel höhere Ansprüche. Aber all das würde er gern auf sich nehmen zum Wohle der Jugend, deren Erziehung und Unterricht in seine Hände gelegt ist, und zum Wohle des Vaterlandes, dem er gesunde und tüchtige Mitglieder zuführen soll.

Darum weg mit dem Handkataloge!

Beispiele für den psychologischen Unterricht im Sinne der Concentration.

Von Dr. **Jakob Simon.**

Was die Gymnasialjugend in den letzten zwei Jahren ihrer Studien an geistiger Reife gewinnt, dürfte sie nicht zum geringsten Theile gerade dem propädeutischen Unterrichte zu verdanken haben. Denn wie einerseits die Logik die Sicherheit und Klarheit des Denkens fördert, ja sogar für wissenschaftliche Denkweise den jugendlichen Geist vorbereitet, treibt andererseits die Psychologie den Jüngling zum Nachdenken über sich selbst, über seine und seiner Mitmenschen innersten Regungen. Weil sich nun in der Logik als der Lehre vom richtigen Denken und in der Psychologie als der Lehre von den Seelenerscheinungen die gesammte Bildung des Gymnasiums gleichsam wie in einem Brennpunkte vereinigt, lässt sich der berechtigten und ihrem Werte nach allgemein geschätzten Concentration [1]) nirgends in so ausgiebigem und dankbarem Maße Rechnung tragen als im propädeutischen Unterrichte. Die folgenden Zeilen wollen nun Beispiele vorführen, welche zur Beleuchtung mehrerer Capitel der Psychologie ausschließlich dem von der studierenden Jugend in anderen Gegenständen gewonnenen Wissensschatze entlehnt sind. Unsere Zusammenstellung fußt bis auf einige wenige Beispiele auf eigener Sammlung.[2]) Ob die Auswahl eine richtige und für Schulzwecke verwendbare ist, sei einer wohlwollenden Kritik der Fachgenossen anheimgestellt.

Zur Wechselwirkung zwischen Leib und Seele.

(vgl. Lindner § 4. Höfler § 14).

1. Sallust b. Jug. c. 113: Als Bocchus sich nur schwer zur verrätherischen Auslieferung des Jugurtha an Sulla entschlossen hatte, vertiefte er sich in ernstes Nachdenken, *voltu corporis pariter atque animo varius; qua re scilicet tacente ipso occulta pectoris patefecit.*

2. Sall. Cat. c. 15: *Conscientia mentem excitam Catilinae vastabat. Igitur color ei exsanguis, foedi oculi, citus modo, modo tardus incessus, prorsus in facie voltuque vecordia inerat.*

---

[1]) Bekanntlich hat besonders Loos in seiner Schrift: „Der österreichische Organisationsentwurf im Lichte der Concentration" gezeigt, wie sehr der Lehrplan der Forderung der Concentration Rechnung trägt, und wie sie in die Praxis umgesetzt werden kann.

[2]) Einige Beispiele, welche nicht direct der Schullectüre entlehnt sind, ihrem Inhalte nach aber an den Lehrstoff sich anlehnen, wurden wenigstens in der Fußnote für gelegentlichen Gebrauch angeführt

3. Hom. Il. I. 105: (Ἀτρείδης) Κάλχαντα πρώτιστα κάκ' ὀσσόμενος προσέειπεν gleich jenem Könige in Uhlands „Des Sängers Fluch". Auch von diesem heißt es: „Was er blickt, ist Wuth."

4. In Goethes „Torquato Tasso" (III, 2) vergleicht die Prinzessin den Charakter Antonios und Tassos mit den Worten:

„Sieh das Äußre nur
Von beiden an, das Angesicht, den Ton,
Den Blick, den Tritt!"

Zu den Arten des Temperamentes und Naturells.

(vgl. L. § 6, H. § 21).

1. Sanguinisches Temperament verrathen die von Demosthenes besonders in der 1. philippischen Rede charakterisierten Athener. Immer trachten sie nach Neuigkeiten (§ 10: περιιόντες αὐτῶν πυνθάνονται· λέγεταί τι καινόν), sie beweisen im Kriegsfalle höchste Unsicherheit und Raschheit (§ 36: ἅμα ἀκηκόαμέν τι καὶ τριηράρχους καθίσταμεν καὶ τούτους ἀντιδόσεις ποιούμεθα καὶ περὶ χρημάτων πόρου σκοποῦμεν καὶ μετὰ ταῦτα ἐμβαίνειν τοὺς μετοίκους ἔδοξεν, εἶτ' ἀντεμβιβάζειν).

2. Wegen ihres phlegmatischen Temperamentes klagt Socrates in Platons Apologie c. XVIII die Athener an. Gleich einem Pferde, das seiner Größe wegen recht träge sei und eines Spornes bedürfe, müssten die Athener täglich von ihm geweckt werden (ὥσπερ ἵππῳ ὑπὸ μεγέθους νωθεστέρῳ καὶ δεομένῳ ἐγείρεσθαι ὑπὸ μύωπός τινος, ὁ θεὸς ἐμὲ τῇ πόλει προστεθεικέναι δοκεῖ τοιοῦτόν τινα, ὃς ὑμᾶς ἐγείρων οὐδὲν παύομαι τὴν ἡμέραν ὅλην).

3. Das Naturell der Lebensalter hat Horaz in seinem Briefe an die Pisonen treffend gezeichnet vs. 158 ff.:

*(**Puer** . . . iram) colligit ac ponit temere et mutatur in horas.*
*Imberbus **iuvenis**, tandem custode remoto,*
Gaudet equis canibusque et aprici gramine campi,
Cereus in vitium flecti, monitoribus asper
Utilium tardus provisor, prodigus aeris,
Sublimis cupidusque et amata relinquere pernix.
*Conversis studiis **aetas animusque virilis***
Quaerit opes et amicitias, inservit honori,
Commisisse cavet, quod mox mutare laboret.
*Multa **senem** circumveniunt incommoda, vel quod*
Quaerit et inventis miser abstinet ac timet uti,
Vel quod res omnis timide gelideque ministrat,
Dilator, spe longus, iners avidusque futuri,
Difficilis, querulus, laudator temporis acti
Se puero, castigator censorque minorum.

Zum Tone der Empfindung.

(vgl. L. § 11).

Dass der zeitliche Wechsel des Reizes auf das gesammte Empfindungsleben angenehm wirkt, lehrt

1. Goethe in seinem „Schatzgräber" mit den Worten:

„Tages Arbeit! Abends Gäste!
Saure Wochen! Frohe Feste!" und

2. Schiller in der „Braut von Messina" mit der Mahnung: „Wer besitzt, der lerne verlieren; wer im Glück ist, lerne den Schmerz." (Darum räth Amasis dem Polykrates, von den Göttern „zum Glück den Schmerz" zu erflehen; vgl. Schillers „Der Ring des Polykrates").

Zur Bedeutung der Sinne für das Seelenleben.

(vgl. L. § 25, H. § 60).

a) des Gesichtsinnes.

1. Welche mächtige Wirkung schon der bloße Unterschied von Licht und Finsternis auf das Gemüth auszuüben vermag, beweist der Ausruf des glücklich aus der Meerestiefe zurückgekehrten „Tauchers":

„Es freue sich, wer da athmet im rosigten Licht!
Da unten aber ist's fürchterlich" (Schiller: „Der Taucher").

2. Der Anblick der Natur erhebt des Menschen Herz.

„Sei mir gegrüßt, mein Berg mit dem röthlich strahlenden Gipfel,
Sei mir, Sonne, gegrüßt, die ihn so lieblich bescheint! . . .
Ruhige Bläue, dich auch, die unermesslich sich ausgießt . . .
Deiner Lüfte balsamischer Strom durchrinnt mich erquickend!"
(Schiller: „Der Spaziergang").

b) des Gehörsinnes.[1])

1. Für die hinreißende Macht des Gesanges bieten reiche Belege Uhlands „Des Sängers Fluch", Schillers „Die Macht des Gesanges" und „Der Graf von Habsburg", sowie Goethes „Der Sänger". Nicht minder bezeichnend ist die im VIII. Gesange der Odyssee geschilderte Scene, wie nach des Demodokos Gesange „von des hölzernen Rosses Erfindung Odysseus schmolz in Wehmuth; Thränen benetzten ihm Wimpern und Wangen" (vs. 51 und 52). Auch Rudolf von Habsburg wird durch des Sängers Lied so ergriffen, dass er „verbirgt der Thränen stürzenden Quell in des Mantels purpurnen Falten". Der Sänger „wiegt des Menschen Herz zwischen Ernst und Spiel auf schwanker Leiter der Gefühle" (Schiller: „Die Macht des Gesanges"), auch „schwinden jedes Kummers Falten, solang des Liedes Zauber walten" (ebds.). Die Glocke, obwohl „selbst herzlos, ohne Mitgefühl", verräth doch durch ihren Klang, was „unten tief dem Erdensohne das wechselnde Verhängnis bringt" (Lied von der Glocke).

2. Welche Überzeugungskraft das lebendige Wort, bisweilen sogar ohne Berechtigung, besitzt, lehrt der Eingang der

[1]) „Der Weg des Ohres ist der gangbarste und nächste zu unserem Herzen" (Ausspruch des Pädagogen Schiller; vgl. Martin: Anschauungspsychologie, Bern 1894).

Apologie. „Welchen Eindruck,“ sagt Socrates, „die Worte meiner Ankläger auf euch, Männer von Athen, machten, weiß ich nicht; bei mir aber fehlte wenig, so wäre ich an mir selbst irre geworden, so überzeugend klang ihre Rede.“

3. Als Thoas von Iphigenie hört, wie Thyest „an dem Fleische seiner Kinder ahnungslos sich gesättigt“, und wie dann „Atreus grinsend ihm Haupt und Füße der Erschlagenen hinwirft“, da macht die gehörte Erzählung auf ihn einen solchen Eindruck, dass er „schaudernd sein Gesicht wegwendet“ (Iphigenie auf Tauris III).

4. Als Iphigenie den erzürnten Thoas durch freundliche Worte zu versöhnen sucht, sagt der König: „Wie oft besänftigte mich diese Stimme!“ (ebds. V).

c) des Geruchsinnes.

Dass auch einer der niederen Sinne, nämlich der Geruch, auf unser Seelenleben Einfluss üben kann, bestätigt die für eine unklare und doch starke Abneigung geläufige Redeweise: „Ich kann diesen Menschen nicht riechen“.[1])

Phantasievorstellungen.

(vgl. L. § 26, H. § 37).

a) entstanden aus der **combinierenden** Thätigkeit der Phantasie.

Der Ritter in Schillers Gedichte „Der Kampf mit dem Drachen“ ließ „durch des Künstlers Hand, getreu den wohlbemerkten Zügen ein Drachenbild zusammenfügen“, das nun in den folgenden Strophen entworfen wird. Der combinierenden Phantasie entspringt auch Schillers Schilderung von der Verwirrung bei einem Brande:

„Kinder jammern, Mütter irren,
Thiere wimmern unter Trümmern,
Alles rennet, rettet, flüchtet.“

Mit Hilfe der combinierenden Phantasie entwirft Schiller in seiner Elegie „Herculanum und Pompei“ ein anschauliches Bild antiken Lebens.

b) entstanden aus der **determinierenden** Phantasiethätigkeit.

Das weiter ausgemalte Bild der Feuersbrunst und des Versuches, den Brand zu löschen (in Schillers „Das Lied von der Glocke“): „Um die Wette fliegt der Eimer“ etc.

[1]) An die Bemerkung, dass „insbesondere der Geruchsinn bei vielen Thieren höher entwickelt sei als beim Menschen“ (Lindner, S. 74), lässt sich namentlich über den ausgebildeten Geruchsinn der Ameisen eine für Schüler interessante Mittheilung anschließen. Wenn eine Ameise in ein fremdes Nest kommt, wird sie von den Bewohnern desselben verjagt oder gar getödtet. Wird z. B. in ein Nest von Rasenameisen eine an Größe sie weit überragende Rossameise gesetzt, so beißen sich eine Menge Rasenameisen in ihre Füße und machen sie unfähig zu entkommen.

c) entstanden durch die **abstrahierende** Phantasiethätigkeit.

Sallust schildert (b. Jugurth.) das Schlachtfeld nach einem heftigen zwischen Jugurtha und Marius gelieferten Treffen: „Eine grauenvolle Scene auf dem weiten Gefilde! Überall Verfolger und Flüchtlinge, Gemordete und Gefangene, Ross und Reiter dahingestreckt; viele bluten aus Wunden, können weder fliehen noch ruhig bleiben. Jetzt strengen sie sich an, gleich sinken sie wieder zurück; wohin das Auge schaut, alles mit Waffen und Leichen überdeckt, und dazwischen der Boden getränkt mit Blut." Vgl. auch Tacitus Hist. I, 2, wo die Unglücksfälle, die in dem zu schildernden Zeitraume sich abspielten, vorläufig kurz skizziert werden; vor allem Ann. I., 1.

Erinnerungsbild und Empfindung.

(vgl. L. § 27, H. §§ 36, 37).

1. Die der Empfindung anhaftende Intensität geht beim Erinnerungsbilde verloren. Treffend erwidert in einem Wettgesange mit Hans Sachs der Meistersinger Michael Behaim:

„Du lobst den Maler mir zu hoch,
Er schafft von jedem Ding nur den Schatten.
Sein gemaltes Feuer wärmt uns nicht,
Seine Sonne spendet nicht Schein und Licht,
Sein Obst hat weder Schmack noch Saft,
Seine Kräuter nicht Duft und Heilungskraft,
Seine Thiere haben nicht Fleisch und Blut,
Sein Wein verleihet nicht Freud' und Muth."

(Lampels Lesebuch, IV. Th. „Die Meistersänger").

2. Obwohl der Ritter (in Schillers „Der Kampf mit dem Drachen") drei Monate lang Ross und Doggen an das Drachenbild gewöhnte, übte jenes nach der Erinnerung geschaffene Bild doch nicht die gleiche schreckliche Wirkung aus wie das wirklich gesehene. Denn die flinken Hunde „wenden sich pfeilgeschwind, als es den Rachen gähnend theilet und von sich haucht den giftigen Wind", den natürlich des Künstlers Hand nicht nachzuahmen vermochte. Auch „bäumet sich das Ross und scheuet an dem Basiliskenblick und seines Athems giftigem Wehen".[1])

3. Wer eine Sinnesempfindung überhaupt nie gehabt hat, der wird natürlich auch kein Erinnerungsbild besitzen.

Daher heißt es mit Recht im „Tasso" (II, 2):

---

[1]) Der Schauspieler Neoptolemos, welcher Zeuge von Philipps Ermordung vor dem Theater zu Aegae war, erzählt, kein Stück des Aeschylus oder Sophocles habe auf ihn so tragisch gewirkt wie das, was er selbst gesehen habe, nämlich wie König Philipp im Momente seines höchsten Glückes, hinter den 12 vorangetragenen olympischen Göttern selbst als der 13. Olympier einherschreitend, getödtet zusammenbrach.

„Der Blindgeborne denke sich das Licht,
Die Farbe, wie er will. Erscheinet ihm
Der neue Tag, ist's ihm ein neuer Sinn."

Reproduction der Vorstellung.

(L. § 30, H. § 33).

Für dieses Capitel der Psychologie bietet die Schullectüre besonders reichen Stoff, so dass ich mich wundere, bei Lindner kein einziges jener Quelle entnommen zu sehen.

a) Reproduction infolge des inhaltlich gleichen oder ähnlichen Zusammenhanges.

1. Platon Apol. c. 3: „Die ältere Anklage lautet: ‚Socrates vergeht sich und treibt Ungehöriges, indem er das, was unter der Erde ist und am Himmel, erforscht'. Dergleichen habt ihr ja selbst im Lustspiele des Aristophanes (‚Die Wolken') gesehen, wie dort ein gewisser Socrates vorgeführt wird, der behauptet, er schwebe in den Lüften."

2. Apol. c. 23: „Auch ich" — meint Socrates — „habe einige Angehörige, denn nach Homers Worten ‚nicht der Eiche entstammte ich oder dem Felsen'."

3. Schillers Jüngling im „Kampf mit dem Drachen" reproduciert durch den Ausruf „Ich hab's gefunden" des Archimedes εὕρηκα. Auf der reproducierenden Kraft ähnlicher Vorstellungen beruhen auch die Vergleiche, für die natürlich die homerische Poesie in erster Linie eine unerschöpfliche Fundgrube bietet. Da das Capitel der Reproduction wohl überall bereits im 1. Semester durchgenommen wird, wird man gut thun, auch Platonische Vergleiche heranzuziehen, so z. B. aus der Apol. c. 18. Socrates hält es dem göttlichen Ausspruche gemäß für seine Aufgabe, die Athener unaufhörlich anzutreiben, geradeso wie einer, der hinter einem großen, edlen Rosse, dem wegen seiner Trägheit eine Bremse noth thut, treibt.

4. Ganz ähnlich wie Euripides macht Goethe in der zweiten Hälfte seines Dramas Iphigenie zur Trägerin der Handlung. „Doch wenn bei Euripides diese Handlung eine äußere ist, so wird sie bei Goethe eine innere, ein Kampf der Seele; dort gilt es, die klügsten Mittel der Flucht zu ersinnen und den listigen Anschlag dem König gegenüber gewandt und sicher durchzuführen; hier entsteht der Streit in der Brust der Priesterin, die Stimme ihres aufrichtigen Herzens siegt über jede Bedenklichkeit" (vgl. Thalmayr: „Goethe und das classische Alterthum", Leipzig, Fock, S. 64).

5. Columbus wendete sich an seine Vaterstadt Genua und an Venedig um Unterstützung, aber beide Kaufmannsstädte ließen ihn im Stiche, wie einst die Kaufmannsstadt Carthago den Hannibal im Stiche ließ, da sie auch dessen Pläne nicht zu fassen vermochte. (Aus dem Lesestücke „Columbus" in Lampels Lesebuch, IV. Th.)

6. Es liegt nahe, Kaiser Josef II. mit Kaiser Hadrian zu vergleichen, der das römische Reich so sorgfältig durchpilgerte, oder mit König Heinrich IV., dem volksbeliebten Bourbonenherrscher, vor dessen Statue in Paris Josef ausgerufen haben soll: „Nach einem solchen Beinamen, wie dieser Held ihn zurückgelassen, geize ich; es gibt keinen schöneren, als der Vater seines Volkes zu heißen." Josef erinnert auch wegen seiner häufigen Wanderungen in Verkleidung an den berühmten Kalifen des Abassidenhauses, Harun al Raschid (Krones, „Österreichische Geschichte").

7. Grillparzer sagt in seinen „Stoffen und Charakteren" (S. 108 der Sauer'schen Ausgabe): „Es ist eine eigene Ähnlichkeit zwischen dem tollen Wenzel von Böhmen und Nero. Beide, von Natur aus bloß auf Genuss gestellte Menschen, waren, früh von Schmeichlern umgeben und durch nichts in der Durchsetzung ihres Willens aufgehalten, dahingekommen, dass sie selbst in dem Missbrauch ihrer Gewalt nur deren Gebrauch sahen und ihre ärgsten Gewaltthaten wohl meistens bona fide verübten."

b) Reproduction inhaltlich entgegengesetzter Vorstellungen.

1. Apol. c. 2: „Ich muss versuchen, in so kurzer Frist (mit Rücksicht auf die κλεψύδρα) den Wahn euch zu benehmen, den in so langer Zeit Verleumdungen bei euch erzeugten."

2. Tacitus, Hist. I, 62: „Mannschaft und Kriegsherr (Vitellius) zeigten einen wunderbaren Gegensatz. Die Leute riefen nach Krieg, Vitellius dagegen lag auf fauler Haut."

3. Als Bettler kam Columbus nach Spanien; der Mann, der eine ganze Welt in sich trug und zu geben hatte, bat in einem Kloster für sich und seinen Sohn um ein Stück Brot und einen Trunk Wasser (im oben erwähnten Lesestücke „Columbus").

4. Dem Jünglinge in Schillers „Der Kampf mit dem Drachen" ruft der Ordensmeister zu: „Ein Gott bist du dem Volke worden, ein Feind kehrst du zurück dem Orden."

5. Tell sagt in seinem berühmten Monologe: „Sonst, wenn der Vater auszog, liebe Kinder, da war ein Freuen, wenn er wieder kam; denn niemals kehrt er heim, er bracht' euch etwas . . . . . ., jetzt geht er einem andern Weidwerk nach, am wilden Weg sitzt er mit Mordgedanken." Und beim Anblicke der an ihm vorüberziehenden Wanderer sagt er: „Sie alle ziehen ihres Weges fort an ihr Geschäft — und meines ist der Mord." Für die Reproduction contrastierender Vorstellungen, auf der die beißende Ironie beruht, ließen sich der Schluss des 1. Cap. aus Platons „Euthyphron" und aus Ciceros 1. catilin. Rede cap. 1 die Worte heranziehen: „*Nos, fortes viri, satisfacere rei publicae videmur, si istius furorem ac tela vitamus.*"

c) Reproduction, gefördert durch den zeitlichen Zusammenhang der Vorstellungen.

Die Geschichte bietet fast auf jeder Seite dafür Belege. Carthago und Cato, Papst Gregor VII. und Heinrich IV., Aufstand der Niederlande und Egmont und vieles andere wären naheliegende Beispiele.

d) Reproduction, gefördert durch den räumlichen Zusammenhang der Vorstellungsobjecte.

Der Wiener Augarten erinnert an den edlen Josef II., der durch dieses Geschenk sich selbst ein Denkmal in der freien Natur gesetzt hat. Sempach reproduciert die Heldenthat Winkelrieds, Wittenberg erinnert an Luther, St. Helena an Napoleon. Letzterer erinnerte sich in Brienne der Obstfrau, der er als Cadet etwas schuldig geblieben.

Der inhaltliche, räumliche und zeitliche Zusammenhang können gleichzeitig eine Reproduction fördern. Wird bei der Besprechung des Planes von Athen der ϑόλος, der Sitz der Prytanen erwähnt, dann reproduciert der Octavaner die Stelle aus der Apologie c. 20; eben dahin wurde ja Socrates berufen, als Socrates auf Befehl der 30 Tyrannen einen Salaminier zur Hinrichtung hätte abholen sollen (Gleichzeitigkeit), doch Socrates leistete Widerstand (Inhalt). — Die Erwähnung des Cydnus erinnert an Alexander, an die Krankheit des Alexander, die ihn nach dem in diesem Flusse genommenen Bade befiel, endlich an Alexanders Verhalten gegen seinen Leibarzt Philipp.

Der Gefühlston der Vorstellungen bildet auch einen wesentlichen Factor von reproducierender Kraft. In Pfeffels „Tabakspfeife" erinnert sich der Invalide mit größter Leichtigkeit an alles, was mit dem Tode seines geliebten Hauptmannes zusammenhieng (Martig a. a. O.).

Als Johannes Parricida aus Tells Munde den Namen „Reuß" hört, erschrickt er, denn sie floss an der Mordstätte vorbei. — Als kurz nach der Ermordung des Ibykus im Theater eine Stimme diesen Namen ausruft, da „rührt der theure Name jede Brust mit neuem Grame". Und als Pylades dem Orestes Lebensmuth einzuflößen sucht mit der Versicherung, dass er noch zu großen Thaten bestimmt sei, sagt Orestes: „Große Thaten? Ja, ich weiß die Zeit, da wir sie vor uns sahen" ff. (Iphigenie auf Tauris II, 1). Vgl. endlich die Erzählung des Dieners Just von der Treue des Hundes (Lessing: „Minna von Barnhelm" I, Schluss des achten Auftrittes).

Traum.

(L. § 32, H. § 18).

Gleich zu Beginne des eben erwähnten Lessing'schen Dramas ärgert sich Just noch im Traume mit dem Wirte. Ihn beschäftigt eben zusehr die Beleidigung, die der Wirt seinem Major

v. Tellheim angethan hat. Schillers Jüngling im „Kampfe mit dem Drachen" „fand selbst im Traum der stillen Nächte sich keuchend im Gefechte". Grillparzers „Der Traum, ein Leben" ist ein besonders classischer Beleg für die Thatsache, dass häufig uns beschäftigende Vorstellungskreise gewöhnlich den Inhalt der Träume ausfüllen. Dasselbe Drama beleuchtet auch die prophetische Bedeutung der Träume. Sagt ja dem über all die erlebten Traumbilder erstaunten Rustan der alte Massud:

„. . . . . Das alles
War vielleicht die dunkle Warnung
Einer unbekannten Macht.
Wollend, dass sich offenbare,
Drohend sei, was du gedacht."

Dem Socrates erscheint, wie er in Platons „Kriton" cap. II erzählt, im Traume ein Weib und verkündet ihm: „ἤματί κεν τριτάτῳ Φθίην ἐρίβωλον ἵκοιο". Ein ähnliches Traumgesicht erschien dem hochbetagten Cyrus kurz vor seinem Tode. Eine übermenschliche Gestalt näherte sich ihm und sagte: „Du wirst jetzt zu den Göttern gehen" (Xenophon, Cyr. VIII, 7).[1])

Das Gedächtnis.

(L. §§ 33—35, H. § 35).

Einen nicht unbedeutenden Umfang muss das Gedächtnis der athenischen Jünglinge gehabt haben, die sowohl die ganze Ilias als auch die ganze Odyssee auswendig kannten, dazu noch alle athenischen Gesetze. Cäsar soll alle Soldaten seines Heeres beim Namen anzurufen gewusst haben. Mithridates soll die 22 Sprachen seiner Völker beherrscht haben. (Der Mathematiker Wallis vermochte nicht nur eine Zahl von fünf Ziffern im Gedächtnisse festzuhalten, sondern auch die 27ziffrige Quadratwurzel im Kopfe auszuziehen). Dass die Stärke der einmal ins Bewusstsein eingetretenen Vorstellung wesentlich die Dauerhaftigkeit des Gedächtnisses fördert, beweist der Ausspruch, den Tells Gattin, Hedwig, thut:

„Lebt' ich 80 Jahre — ich seh' den Knaben ewig gebunden stehn, den Vater auf ihn zielen."

Mechanisches Gedächtnis hat nur in Verbindung mit dem logischen einen Wert. Beide ergänzen sich nach Rückerts Spruch:

„Auswendig lernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht,
Versäume nur dabei inwendig lernen nicht.
Auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt,
Inwendig, was dem Sinn lebendig sich erschließt." (auch bei Martig a. a. O.).

---

[1]) In einem Volksliede kommt eine Strophe vor, die auch für die in Rede stehende prophetische Bedeutung der Träume spricht:

„Bitte, sag' mir, liebe Mutter, was ich wissen möcht' so gern.
Warum musst' ich heute weinen, als ich träumte, du seist fern.
Träumend hast du es empfunden, wie du einsam wärest allein."

Um die Namen der neun Musen sich zu merken, behalte man die — zwar nicht geistvollen — Verse:

„Kliometerthal, Euer Urpokal".[1])

Wie selbst die längst vergangenen Eindrücke der Knabenzeit oft mit großer Lebhaftigkeit im Gedächtnisse des Mannes sich geltend machen, zeigt eine Episode aus Alexanders Leben. Als König schickte er seinem Erzieher Leonidas, der ihn einst als Knaben beim Opfern getadelt hatte, weil er zuviel Räucherwerk in die Flamme warf, arabischen Weihrauch, damit er nicht den Weihrauch den Göttern gegenüber zu sparen brauche.

Apperception.

(L. § 39).

1. Durch wiederholte Apperceptionsacte und mit zunehmendem Alter gewinnt die appercipierende Vorstellung an solcher Macht, dass sie den härtesten und unbeugsamsten Widerstand zeigt. So hat Socrates an der Anschauung festgehalten, dass er, was er nicht als Übel kenne, auch nicht fürchte. Daher werde er, solange er athme und lebe, umbekümmert um Lebensgefahr nicht ablassen, die Athener zurechtzuweisen (Apol. c. 17). Und mit Hartnäckigkeit, die allerdings festen Charakter verräth, wiederholt er (am Schlusse desselben Cap.) den Entschluss: „Ich werde mein Thun nicht ändern, auch wenn ein mehrfacher Tod mir drohte." Auch ein Demosthenes möchte lieber „tausendmal sterben", ehe er einem Philipp schmeicheln würde (Dem., Phil. III, 65). Iphigeniens Geist gewöhnt sich trotz der Länge der Zeit nicht an der Göttin Heiligthum in Tauris.

„So manches Jahr bewahrt mich hier verborgen,
Doch immer bin ich wie im ersten fremd."
(Beginn der Goethe'schen Iphigenie).

2. Wird der Widerstand der älteren Apperceptionsmasse durch neue Vorstellungen erschüttert oder gar gebrochen, dann erfolgt eine mehr oder weniger heftige Gemüthsaufregung. Iphigenie, die nur ungern die Hoffnung auf die Heimkehr aufgeben will, ruft aus:

„O wie beschämt gesteh' ich, dass ich dir
Mit stillem Widerwillen diene, Göttin!"

Wie des Cäsars Ausruf „Auch du, mein Brutus" die schmerzliche Erschütterung des Glaubens an den einstigen Freund bekundet, so legt auch Tasso in die zwei Worte „auch sie!" den ganzen Schmerz hinein, der ihn erfasst, weil er sich von der ihm stets so freundschaftlich gesinnten Prinzessin verlassen sieht (vgl. den Monolog in „Torquato Tasso" IV, 611—624). Den Orestes erschüttert die unwiderlegliche Thatsache, dass die Priesterin, die ihn opfern soll, seine Schwester sei, so ge-

---

[1]) Aus Grillparzers „Stoffen und Charakteren" (S. 119 ed. Sauer) entnehme ich, dass der Dichter die Charaktere der Personen eines geplanten Dramas sich unter dem Bilde verschiedener Thiere gegenwärtig hielt, wie Löwe, Tiger, Fuchs, Wolf.

waltig, dass er sich von den festgewurzelten Todesgedanken kaum loslösen kann (vgl. Iphigenie III, 1). Als Jugurtha von dem Verrathe seines vertrautesten Freundes Nabdalsa erfuhr, gieng eine große Wandlung in ihm vor. „Seit jenem Augenblicke traute er keinem Menschen, keinem Orte, keiner Stunde; Bürger oder Feind war ihm gleich furchtbar" (bell. Jugurth., c. 72).

Nicht bloß Gemüthserschütterungen, sondern auch Läuterungen des Charakters können die über die ältere appercipierende Vorstellungsmasse siegenden neuen appercipierten Vorstellungen herbeiführen. Der sonst so harte Thoas lässt sich durch Iphigenie von der blutigen Sitte, jeden nach Tauris kommenden Fremden zu opfern, abbringen. Und der grausame Tyrann Dionys wird durch die Treue des Freundespaares Damon und Phintias so gerührt, dass er selbst gesteht: „Ihr habt das Herz mir bezwungen", und nunmehr aus Wertschätzung der Freundschaft bittet, zu sein „im Bunde der dritte".

Wahrheit des Urtheiles.

(L. § 44, H. § 67).

Lindner bringt als Beispiel für ein wahres Urtheil bloß eines vor, und zwar: „Der Mensch ist sterblich". Wenn in der Psychologie auch das belehrende und erziehende Moment die Wahl der Beispiele beeinflussen soll, so böte sich gerade in diesem Capitel reichliche Gelegenheit zur Berücksichtigung jener Forderung. Aussprüche wie: *Divitiarum et formae gloria fluxa atque fragilis, virtus clara aeternaque habetur* (Sall., Catil. 1) oder „Um Gutes zu thun, braucht's keiner Überlegung" (Iphigenie auf Tauris, V, 1), oder „Die Stimme der Wahrheit hört jeder, geboren unter jedem Himmel, dem

Des Lebens Quelle durch den Busen rein
Und ungehindert fließt"

dürften passendere Beispiele sein.

Gegen das Vorurtheil: „Der Tod ist zu fürchten", kämpfte schon Socrates in der Apol., c. 17 an: „Den Tod fürchten heißt nichts anderes als sich weise dünken, ohne es zu sein. Denn es heißt, etwas zu wissen glauben, was man nicht weiß." Aus Mangel an der erforderlichen Unbefangenheit des Urtheils sehen wir „den Balken im eigenen Auge nicht", wohl aber „den Splitter in des Nächsten Augen". Mit Recht mahnt Schiller:

„Willst du dich selber erkennen, so sieh, wie die andern es treiben;
Willst du die andern verstehn, blick' in dein eigenes Herz."

Aus subjectiven Gründen gehen einseitige Urtheile hervor. Als Iphigenie (I, 2) ihr Leben „ein unnütz Leben" nennt, so bezeichnet Arkas dieses Urtheil als falsch aus folgenden Gründen:

„Das nennst du unnütz, wenn von deinem Wesen
Auf Tausende herab ein Balsam träufelt?

Wenn du dem Volke, dem ein Gott dich brachte,
Des neuen Glückes ew'ge Quelle wirst" etc.

Und Iphigenie selbst verwirft das einseitige Urtheil, „frei athmen mache das Leben allein" (I. 2).

Entstehung und Entwicklung der Sprache.

(L. § 48, H. § 78).

Dass die Sprache schon frühzeitig das Gesehene und Gehörte nachzuahmen suchte, lehren die in jeder Sprache begegnenden onomatopoetischen Wörter. Zu den bei Lindner angeführten deutschen Wörtern sei die naheliegende Strophe aus Goethes „Hochzeitslied" beigefügt:

„Da pfeift es und geigt es und klinget und klirrt" etc.

Analogien haben die Verwendung eines und desselben Wortes in verschiedener Bedeutung veranlasst. Die Bezeichnung der Sternbilder entnimmt der homerische Jäger einerseits dem Namen seiner Helden (Orion), andererseits seiner Umgebung (Bärin). Der Landmann sah seine Welt in den Gestirnen (Wagen). Bei dem römischen Landmanne heißen die hellsten sieben Sterne des Wagens *semptem triones* = die sieben Pflugochsen. Dass die ursprüngliche Bedeutung eines Wortes ganz in Vergessenheit gerathen ist, dürfte das Wort „Buchstabe" bestätigen. Wie wenige dürften beim Gebrauche dieses Wortes an die für den Ursprung desselben maßgebende Sitte der Germanen denken, die Runen auf Stäben von Buchen einzuritzen! Dose bezeichnete ursprünglich eine Gabe (δόσις) von Arzenei und wurde, da diese in Schächtelchen verabreicht wurde, nach und nach als Bezeichnung für das Gefäß selbst verwendet, so Zucker-, Tabakdose etc. Ducaten vom ital. *ducato*; letzteres Wort bedeutet zunächst „Herzogthum", dann die in Bezug auf das Herzogthum Apulien — *ducato d'Apuglia* — geprägte Goldmünze.

Die Thatsache, dass äußere und innere Sprachform im Laufe der Zeit mannigfache Änderungen erfährt, hat schon Horaz in seiner *epistula ad Pisones* vs. 68 ff. treffend gekleidet in die Worte: *mortalia facta peribunt:*

„Nedum sermonum stet honos et gratia vix.
Multa renascentur quae iam cecidere, cadentque
Quae nunc sunt in honore vocabula, si volet usus,
Quem penes arbitrium est et ius et norma loquendi."

Ausbildung des Verstandes.

(L. § 49).

Für eine besondere Vollkommenheit des Verstandes, den Witz, ließe sich hinweisen auf Plat., Euthyphron, cap. 13, wo Socrates die nicht auf einem festen Punkte stehenden, sondern sich fort bewegenden Definitionen des Euthyphron mit den scheinbar sich bewegenden Werken des Dädalus vergleicht. Witzig ist auch ein Ausspruch Tells. Im III. Acte, 1. Scene des Schiller'schen „Tell" sagt Hedwig:

„Sie werden dich hinstellen, wo Gefahr ist,
Das Schwerste wird dein Antheil sein, wie immer."
Tell: „Ein jeder wird besteuert nach Vermögen."

Scharfsinnige Wortspiele begegnen in Ciceros Reden, so in der ersten Rede gegen Catilina cap. X: *Tantum profeci tum, cum te a consulatu reppuli, ut exsul potius tentare quam consul vexare rem publicum posses.* Scharfsinn und Witz leuchten besonders aus der „Weisheit des Brahmanen" von Rückert (vgl. Lampel, Lesebuch. IV. Band), z. B.

„Vom Onyx wird gesagt, dass er, im Ring gefasst,
Macht einen, der ihn trägt, in jedem Ding gefasst,
Und, wem ein solcher Stein zur Erbschaft ist gelassen,
In Glück und Unglück ist er jederzeit gelassen.
So trag den Stein und trag das Leben fein gelassen,
Wie er das Leben trug, der dir den Stein gelassen.
Ja, sei wie er, der nun, in Grabesrund gefasst,
Die Welt gelassen hat, gelassen und gefasst." [1])

Humanität.

(L. § 53).

Für diese vornehmste Entwicklung des Selbstbewusstseins enthält Grillparzers Lustspiel „Weh dem, der lügt" den schönen Ausspruch: „Ein Mensch ist umso mehr, je mehr er Mensch". Kaiser Josef sagte: „Ich war Mensch, bevor ich Kaiser geworden bin, und das ist meine schönste Eigenschaft." Schiller soll schon als Knabe den Ausspruch gethan haben: „Haben wir denn ein anderes Vaterland als die ganze Welt? Wo es Menschen gibt, da ist das Vaterland." (Lampel, Lesebuch IV, „Aus Schillers Jugend"). Daselbst wird auch ein Wort des Schillerbiographen Hoffmeister citiert: „Schiller ist dem Wesen nach ein Prediger geworden, aber nicht von der Kanzel, sondern von der Schaubühne herab, nicht vor einer confessionellen Gemeinde, sondern ein Prediger vor der ganzen Menschenfamilie." Der Ordensritter in Schillers „Der Kampf mit dem Drachen" fasst seine Aufgabe in dem Sinne auf, der „ganzen Welt zu sein ein Retter".

Gemischte Gefühle.

(L. § 55, Anm. 2, H. § 63).

„Das Lied eines Landmannes in der Fremde" von Salis beginnt mit den Worten: „Traute Heimat meiner Lieben, sinn' ich still an dich zurück, wird mir wohl, und dennoch trüben Sehnsuchtsthränen meinen Blick" (vgl. Martig a. a. O.). Nach Uhlands „Des Sängers Fluch" war die Königin durch den Gesang „zerflossen in Wehmuth und in Lust". Nach Schillers

[1]) Scharfsinnige Bemerkungen finden sich in Grillparzers Aesthet. Studien S. 147, 151 über den Unterschied zwischen Malerei, Musik, Poesie; S. 156 über den Unterschied zwischen Genie und Talent; S. 159 über den Unterschied zwischen Poesie und Prosa.

„Bürgschaft" umarmen einander die beiden Freunde „und weinen vor Schmerz und Freude". Im „Lied von der Glocke" heißt es: „Hoffnungslos weicht der Mensch der Götterstärke, ... sieht seine Werke bewundernd untergehen." Und in der „Macht des Gesanges" lässt Schiller den Wanderer den aus Felsenrissen kommenden Regenstrom „mit wollustvollem Grausen" hören.

Selbstgefühl.

(L. § 60, H. § 72).

„Es will der Feind, es darf der Freund nicht schonen.
Dann übt der Jüngling streitend seine Kräfte,
Fühlt, was er ist, und fühlt sich bald ein Mann."
(Goethe, Torquato Tasso I, 2).

Den kleinen Hydrioten (von W. Müller) erfasst Selbstgefühl, als der Vater ihn zum Kämpfer für Gott und Vaterland geweiht. „Ich hielt mein Schwert gen Himmel und schaut' ihn sicher an und däuchte mich zu dieser Stunde nicht schlechter als ein Mann." Tells Selbstgefühl kommt in seinem Gespräche mit Stauffacher (I, 3) zum Ausdrucke:

„Ich kann nicht lange prüfen oder wählen,
Bedürft ihr meiner zu bestimmter That,
Dann ruft den Tell, es soll an mir nicht fehlen."

Von seiner Lehrthätigkeit spricht der sonst bescheidene Socrates mit Selbstgefühl: ἐγὼ οἴομαι οὐδέν πω ὑμῖν μεῖζον ἀγαθὸν γενέσθαι τῇ πόλει ἢ τὴν ἐμὴν τῷ θεῷ ὑπηρεσίαν (Apol. 17). Er nennt sich selbst einen wohlverdienten Mann und beantragt daher für seine Verdienste „Speisung im Prytaneion". Selbstgefühl athmet Horazens Ode am Schlusse des 3. Buches: *„Exegi monumentum aere perennius"* ff. und Heines Worte:

„Nennt man die besten Namen,
So wird auch der meine genannt".

Mitgefühl.

(L. § 61, H. § 72).

Dasselbe äußert sich häufiger als Mitleid denn als Mitfreude. „Nur wenigen Menschenherzen ist es eingepflanzt, den Freund, umlacht von Segen, ohne Neid zu schauen," sagt Aeschylus im „Agamemnon". Cyrus soll an dem Glücke seiner Freunde stets Mitfreude gefühlt haben (Xen. Cyr. VIII, 2). Als dem Tell der Apfelschuss glückt, bezeugt das Volk seine Mitfreude (III, 3). Der Mitfreude entgegengesetzt ist der Neid, dem auch ein Socrates zum Opfer fiel. Er sagt in der Apol., c. 16: ἡ διαβολή τε καὶ φθόνος πολλοὺς καὶ ἄλλους καὶ ἀγαθοὺς ἄνδρας ᾕρηκεν, οἶμαι δὲ καὶ αἱρήσειν. Von Sulla sagt Sallust, b. Jug., c. 96, dass er *numquam consulis aut cuiusquam boni famam laedebat, quod prava ambitio solet.* (Mit letzteren Worten will Sallust dem Marius, der aus Neid und Ehrgeiz den Metellus zu verkleinern suchte, einen Hieb versetzen.) Mitleid hingegen

ist die Triebfeder für die edlen Handlungen der Goethe'schen Johanna Sebus und des Schiller'schen Ordensritters. Schiller zeichnete sich schon als Knabe durch Mitleid aus, indem er an Kameraden nicht nur Dinge, über die er frei verfügen konnte, verschenkte, sondern auch Bücher, ja Kleidungsstücke und Bettlaken („Aus Schillers Jugend," Lampel, Lesebuch IV).

Wer eine üble That verübt hat, kann natürlich nicht den Anspruch auf Mitleid erheben. Darum hält die von Gessler mit ihrer Bitte[1]) abgewiesene Armgard dem von Tells Pfeil getroffenen Vogte ihr Kind entgegen mit den Worten: „Seht, Kinder, wie ein Wütherich verscheidet". So begreiflich ihre Freude ist, tadelt Rudolf v. Harras sie doch: „Habt Ihr kein Gefühl, dass Ihr den Blick an diesem Schrecknis weidet?" Ein rühmenswertes Mitleid beweist Melchthals Vater, der für den Räuber seines Augenlichtes fleht „Von der Barmherzigkeit des blinden Greises erhielt er flehend das Geschenk des Lebens." Hingegen soll — nach Tac. Hist. I, 44 — Otho keinen Mord mit größerer Freude aufgenommen haben als den des Piso, kein Haupt mit so unersättlichen Blicken betrachtet haben als das dieses Nebenbuhlers.[2])

Sociale Gefühle.

(L. § 62. H. § 71).

Der natürlichste Boden für dieselben ist die Familie. „In des Vaters Hallen knüpfen sich Mitgeborene spielend fest und fester mit sanften Banden aneinander" (Iphigenie auf Tauris, erster Monolog).

Über den Familienkreis hinaus erstrecken sich die socialen Gefühle auf die Mitbürger und erzeugen das Gefühl der Vaterlandsliebe, zu dem Schiller so warm mahnt mit den unsterblichen Worten:

„Ans Vaterland, ans theure, schließ dich an,
Das halte fest mit deinem Herzen!"

Derselbe Dichterfürst lehrt:

„Immer strebe zum Ganzen, und kannst du selber kein Ganzes
Werden, als dienendes Glied schließ an ein Ganzes dich an!"

Denke auch an das Horazische: „*Dulce et decorum est pro patria mori*" (Od. III, 2).

---

[1]) um Freilassung ihres unglücklichen Mannes.

[2]) Grillparzer sagt in seinen „Stoffen und Charakteren": „Vielleicht hat niemand die natürlichen Empfindungen sosehr für nichts geachtet als der ältere Cato. Er verkaufte seine Sclaven, die ihm ihr Leben lang gedient hatten, wenn sie alt wurden. Er rühmte sich noch, dass er ein Pferd, dessen er sich aus seinen Feldzügen als Consul bedient, in Spanien zurückgelassen habe, um nicht dem Staate das Frachtgeld dafür anrechnen zu müssen." — Grillparzer sagt auch in seiner Satire „*le poète sifflé*": „Ist Mitleid nicht etwas Schönes? Wohl noch mehr: es ist etwas Gutes, Mitleid mit wirklichem Leid nämlich."

Intellectuelle Gefühle.

(L. § 63, H. § 70).

Die Erkenntnis der Wahrheit erzeugt ein durch Lustgefühle, die Ungewissheit über eine gesuchte Wahrheit ein durch Unlustgefühle ausgezeichnetes intellectuelles Gefühl. So ruft ein Archimedes, als er die Bestimmung des specifischen Gewichtes gefunden hatte, freudig aus: Εὕρηκα. Hingegen klagt Goethes Faust: „Da stehe ich nun, ich armer Thor, und bin so klug als wie zuvor, und sehe, dass wir nichts wissen können. Das will mir schier das Herz verbrennen."

Moralische Gefühle.

(L. § 65, H. § 71).

Gleich die erste Scene in Schillers „Tell" bietet Belege für verschiedene sittliche Gefühle. Werni und Kuoni billigen die That Baumgartens mit den Worten: „Ihr thatet wohl; kein Mensch kann Euch drum schelten, der Wütherich, der hat nun seinen Lohn" (Gefühl der Entrüstung). Dem Tell, der den verfolgten Baumgarten mit eigener Lebensgefahr gerettet, rufen sie zu: „Ha, wackrer Tell, das gleicht dem Weidgesellen" (Bewunderung des Guten). Wir billigen und bewundern die edlen Gesinnungen einer Johanna Sebus, des „braven Mannes", der beiden Freunde in Schillers „Bürgschaft", missbilligen aber das Vorgehen des Rheingrafen (in Bürgers „Der wilde Jäger") oder das Verhalten des Königs in Uhlands „Des Sängers Fluch".

Alles Glück und alle Pein der Seele liegt im Gewissen. Was kann es Kostbareres geben als den Seelenfrieden, was Quälenderes als der Seele Unfrieden! Man höre Joh. Parricidas Geständnis (in Schillers „Tell"):

„Mein eignes Schrecknis, irr' ich durch die Berge,
Und fahre schaudernd vor mir selbst zurück,
Zeigt mir ein Bach mein unglückselig Bild."

Auch Catilinas Seele war fern von wohlthuender Harmonie. „*Neque vigiliis neque quietibus sedari poterat: ita conscientia mentem excitam vastabat*" (Sallust, Cat. 15). Treffend schildert auch Horaz den Gemüthszustand des von Gewissensbissen Gequälten:

„*Destrictus ensis cui super inpia*
Cervice pendet, non Siculae dapes
Dulcem elaborabunt saporem,
Non avium citharaeque cantus
Somnum reducent." (Od. III, 1, 17).

Das moralische Gefühl äußert sich je nach dem Anlasse verschieden. So als Rechtsgefühl in den Worten Ruodis (in Schillers „Tell"), als die Reiter mit den Waffen über die Herde fallen: „Gerechtigkeit des Himmels! Wann wird ein Retter kommen diesem Land?"

Pflichtgefühl verrathen Tells Worte: „Ich hab' gethan, was ich nicht lassen konnte", oder die Worte des Mörus: „Des rühme der blut'ge Tyrann sich nicht, dass der Freund dem Freunde gebrochen die Pflicht".

Religiöse Gefühle.

(L. § 66, H. § 73).

Gellerts Lied „Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht . . ." oder Uhlands „Schäfers Sonntagslied" sind der tief empfundenen Ehrfurcht vor Gott entsprungen. Das Lied „Wer nur den lieben Gott lässt walten" ist von dem religiösen Gefühle des Gottvertrauens getragen.

Affecte.

(L. § 68, H. § 74).

Die Freundesliebe des Mörus wird zum Affecte, so dass er die Räuber erschlägt und alle Hindernisse überwindet. Die zum Affecte gesteigerte Mutterliebe treibt die Mutter, ihr Kind aus dem Rachen des Löwen zu reißen. Im Affecte des Zornes tödtete Alexander seinen Freund Clitus. In Schillers „Tell" (I, 4) sagt Arnold v. Melchthal: „Da übernahm mich der gerechte Zorn, und meiner selbst nicht Herr, schlug ich den Boten." (Derselbe zeigt aber auch, dass er seinen Zorn beherrschen konnte [II, 2]: „Urtheilt, ob ich mein Herz bezwingen kann, ich sah den Feind, und ich erschlug ihn nicht.") In ihrer Verzweiflung lässt sich Leonore (in Bürgers gleichnamiger Dichtung) hinreißen zu den Worten: „O wäre ich nie geboren . . . Bei Gott ist kein Erbarmen." Und in Strophe 12 heißt es ausdrücklich: „So wüthete Verzweiflung ihr in Gehirn und Adern. Sie fuhr mit Gottes Vorsehen fort zu hadern." Antonio ist entrüstet, dass Tasso sich mit Ariost vergleichen lässt. In seinem Affecte spricht er die Worte:

„Wer neben diesem Mann sich wagen darf,
Verdient für seine Kühnheit schon den Kranz.
Vergebt, wenn ich mich selbst begeistert fühle,
Wie ein Verzückter weder Zeit noch Ort
Noch was ich sage, wohl bedenken kann."

Diese Worte bringen in dem leicht erregbaren Tasso eine große Erregung hervor, die sich zu dem Geständnisse an die Prinzessin (II. Act) steigert:

„Es hat der Mann,
Der unerwartet zu uns trat, nicht sanft
Aus einem schönen Traum mich aufgeweckt.
Sein Wesen, seine Worte haben mich
So wunderbar getroffen, dass ich mehr
Als je mich doppelt fühle, mit mir selbst
Aufs neu' in streitender Verwirrung bin."

Auffallende körperliche Erscheinungen begleiten den Affect. Wie Tell nach langer, verhängnisvoller Abwesenheit wieder heimkehrt, da steht seine Frau in der Thür „und kann nicht weiter; so zittert sie vor Schrecken und vor Freude". Egmont war bei der Nachricht von dem über ihn verhängten Todesurtheile sprachlos. — Angst lähmt in der Regel unsere Kräfte, der Schrecken kann uns so „in die Glieder fahren", dass wir zu keiner Bewegung fähig sind. Doch bisweilen werden die körperlichen Kräfte durch Angst auch erhöht. Den heimeilenden Freund (in Schillers „Bürgschaft") „treibt die Angst, sich zu stürzen in die brausende Flut . . ., sie beflügelt den eilenden Fuß".

Befriedigung der Begierde.

(L. § 71, H. § 74).

Thoas (in Goethes „Iphigenie a. T."): „Als mir das Schwert der Feinde meinen Sohn, den letzten, besten, von der Seite riss, besaß die Rache meinen Geist. Jetzt, da ich ihr Reich zerstört, mein Sohn gerochen ist, kehr' ich befriedigt wieder."

Vereinsnachrichten.

A. Sitzungsbericht des Vereines „Deutsche Mittelschule" in Prag.

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. F. Urban.)

[Nachtrag zu S. 197.]

Geschäftsordnung des Jugendspielausschusses des Vereines „Deutsche Mittelschule" in Prag.

§ 1. Die Geschäfte des „Jugendspielausschusses" werden durch den Obmann, den Cassier, den Geräthewart und den von diesen in gerader Anzahl cooptierten Vereinsmitgliedern besorgt.

Jene drei Functionäre werden als eines der im § 1 der Geschäftsordnung des Vereines bezeichneten Specialcomités von der Vollversammlung aus dem Vereine gewählt.

Die Cassierstelle soll nicht mit jener des Vereines in derselben Person vereint sein.

§ 2. Der Jugendspielausschuss sorgt für die Beistellung des Spielplatzes und der Geräthe. Er trifft die Eintheilung der Spielzeit und entscheidet über die Art der Spiele, die auf dem von ihm zur Verfügung gestellten Platze betrieben werden. Die Aufsicht über die Spielenden haben die Anstalten selbst zu besorgen; ohne von der Anstalt beigestellte Aufsicht dürfen die Schüler den Platz in keiner Weise benützen.

§ 3. Die Geldmittel, deren der Jugendspielausschuss bedarf, um die Auslagen für Platz, Geräthe, Remunerationen, eventuelle Veranstaltungen auf dem Spielplatze zu bestreiten, hat er aufzubringen.

Dazu hat er Beiträge von jenen Anstalten zu beziehen, die seinen Platz benützen. Der Ausschuss stellt nach Maßgabe der Erfordernisse für jedes Jahr vor Beginn der Spielzeit den Betrag fest, den die betheiligte Anstalt beizusteuern hat. Die gewünschte Betheiligung ist bis Weihnachten des bezüglichen Schuljahres anzumelden, beziehungsweise hat der Ausschuss hierüber die Äußerungen der Anstalten einzuholen.

Die Heranziehung weiterer Kreise zur materiellen Unterstützung geschieht gemeinsam mit dem Vereinsvorstande. Der Verein selbst soll bestrebt sein, durch Erlangung von Subventionen oder durch Veranstaltungen dem Jugendspielausschusse in der Beschaffung von Mitteln beizustehen.

§ 4. Das Vermögen, das Eigenthum des Vereines ist, verwaltet der Jugendspielausschuss selbständig, gesondert von dem anderweitigen Besitze des Vereines lediglich für Zwecke des Jugendspieles.

Die Einnahmen quittiert der Cassier gemeinschaftlich mit dem Obmanne. Die Zahlungen leistet der Cassier gegen mit Empfangsbestätigung versehene und vom Obmanne zur Auszahlung angewiesene Rechnung (Quittung).

Über die Einnahmen und die Ausgaben führt der Cassier des Jugendspielausschusses ein Cassabuch.

§ 5. Die Aufstellung des Erfordernisses bestimmt der Jugendspielausschuss; er bewilligt die Ausgaben und verfügt über die Verwendung der Ersparnisse oder Jahresüberschüsse und des Reservefonds für die Zwecke des Jugendspieles.

Die Rechnungen des Cassiers und den Cassastand prüfen die in der Hauptversammlung des Vereines gewählten Revisoren rechtzeitig vor der das Vereinsjahr abschließenden Hauptversammlung, in welcher der Cassier den Cassabericht, der Obmann den Thätigkeitsbericht zu erstatten hat.

§ 6. Die Beschlüsse über Verwaltung (mit Ausnahme des Reservefonds) und Spielbetrieb werden durch einfache Majorität gefasst. Der Obmann dirimiert. Über den Reservefonds entscheidet Zweidrittel-Majorität.

§ 7. Ist die Betheiligung seitens der Anstalten so gering, dass der Jugendspielausschuss die Kosten durch die Einnahmen nicht gedeckt finden kann, so hat er den Spielbetrieb für das laufende Jahr zu sistieren. Die nächste Hauptversammlung des Vereines „Deutsche Mittelschule" entscheidet über den seitens des Jugendspielausschusses eingebrachten Antrag bezüglich der Auflösung des Jugendspielausschusses und über die Frage, in welcher Weise das Vermögen des Ausschusses für die Zwecke der körperlichen Ausbildung der Jugend verwendet werden soll.

Prag, in der Vereinsversammlung am 2. Mai 1900.

Für den Jugendspielausschuss:

Anton Michalitschke,
derzeit Obmann.

Richard Kotyka,
derzeit Cassier.

Theodor Fischer,
derzeit Geräthewart.

B. Sitzungsbericht des Vereines „Die Realschule" in Wien.

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. Eduard Sokoll.)

Vollversammlung.

(31. März 1900.)

Gegenstand: Fortsetzung der Debatte über den in der Vollversammlung des Vereines vom 17. März abgehaltenen Vortrag des Prof. Dr. K. Woynar „Über die neue Maturitätsprüfungsverordnung für Realschulen".

Obmann Prof. Gaubatz begrüßt die Versammlung, insbesondere Herrn Hofrath Dr. Huemer und Herrn Landes-Schulinspector Kapp. Hierauf wird sogleich in die Fortsetzung der Debatte über den Vortrag des Herrn Prof. Dr. K. Woynar eingegangen, und es ergreift hiezu zunächst der Referent selbst das Wort.

Prof. Dr. Woynar: „Ich gestatte mir, darauf aufmerksam zu machen, dass ich bereits beim Drucke einen Theil der 1. These nachträglich habe

fallen lassen, nämlich den Theil, der schon in Klammer gesetzt ist: ‚oder unter Umständen auch eine Auflassung dieser zweiten Clausurarbeit aus dem Französischen in Erwägung zu ziehen‘. Es schien mir zweckmäßig, diesen Theil der These ganz und gar fallen zu lassen, weil doch durch ein vollkommenes Fallenlassen der zweiten Clausurarbeit aus dem Französischen der Gegenstand gedrückt würde, und weil man nicht übersehen darf, dass die grammatische Bildung, auf die man mittelst dieser Clausurarbeit hinarbeiten muss, ein nicht zu unterschätzender Factor der formalen Schulung in unseren Realschulen ist. Ich glaube somit die Zustimmung der Versammlung zu finden, wenn ich diesen Absatz nachträglich fallen lasse. Was den ersten Punkt der gleichen These betrifft, so scheint es mir, dass derselbe nach der in der letzten Sitzung durch Herrn Landes-Schulinspector Kapp gegebenen Aufklärung ohnehin erledigt sei. Es läuft ja wohl ungefähr auf dasselbe hinaus, ob es ausdrücklich gestattet sei, oder ob facultativ die Erlaubnis, einen freien Aufsatz aus dem Französischen zu ertheilen, gegeben werde. Jedenfalls liegt es uns auch fern, sogleich nach der Herausgabe der neuen Prüfungsordnung mit dem Wunsche hervorzutreten, dass sie geändert werde, umsomehr, da bei einzelnen Punkten eine Erprobung abgewartet werden muss; und da, wie Herr Landes-Schulinspector Kapp selbst erklärt hat, es nicht ausgeschlossen ist, falls sich ein freier Aufsatz bewähren sollte, einen solchen künftig selbst in die Verordnung aufzunehmen, so glaube ich, es sei das genügend, und ziehe meinerseits auch diesen Theil der 1. These zurück.

Bei der These 3 gestattete ich mir, bei der Drucklegung den letzten Absatz neu aufzunehmen: ‚wofern nicht besondere Gründe ein anderes Verfahren wünschenswert machen‘. Es wurde unter anderem darauf hingewiesen, dass an gewissen Anstalten eine bestimmte Sprache ein besonderes Übergewicht besitze. In solchen Fällen wird es sich nicht empfehlen, die Vertheilung der Examinanden ganz gleich vorzunehmen, und diesem Umstande glaubte ich durch die erwähnte Hinzufügung Rechnung getragen zu haben.

Die These 6, die mündlichen Anforderungen aus der zweiten Landessprache in Mähren betreffend, ist, wie ich schon in meinem Vortrage hervorhob, für den Augenblick noch nicht actuell, weil die zweite Landessprache in Mähren erst im nächsten Jahre als obligat erscheinen wird. Es schien mir der Vollständigkeit wegen nicht unzweckmäßig, darauf hinzuweisen, da bei den schriftlichen Aufgaben nur die Forderungen aus dem Böhmischen angeführt sind. Weil jedoch hier zunächst Erfahrungen gesammelt werden sollen und nähere Berichte hierüber abgewartet werden, so ist es wohl möglich, dass die Auslassung der näheren Bestimmungen mit Absicht erfolgt sei. Ich gestatte mir daher, auch diese These 6 zurückzuziehen. Die Änderungen sind also: die Zurückziehung der These 1, die Hinzufügung des letzten Absatzes bei These 3 und schließlich die Zurückziehung der These 6."

Herr Landes-Schulinspector Kapp: „Es hat in der letzten Sitzung bereits zu einigen von den Thesen mein College Herr Landes-Schulinspector Dr. Maurer das Wort ergriffen, und ich werde auf diese Thesen nicht weiter zurückkommen; aber ich glaube, es werde auch gestattet sein, zu gewissen Punkten, welche der Herr Referent zwar nicht in seinen Thesen,

aber doch in seinem Vortrage berührt hat, zu sprechen. Da ist vor allem ein Punkt, der vom Herrn Referenten zwar gestreift, aber in die Thesen nicht aufgenommen wurde: das ist die Bestimmung der neuen Maturitätsprüfungsordnung, dass bei der Ausarbeitung der schriftlichen Themen aus dem Französischen und Englischen der Gebrauch des Wörterbuches weiterhin nicht gestattet sein soll. Wenn ich mich recht erinnere, hat der Herr Referent ungefähr gesagt, dass diese Maßnahme mit Befriedigung seitens der Fachlehrer begrüßt worden sei. Ich kann mich vielleicht irren, aber im ganzen glaube ich entnommen zu haben, dass er mit diesem Punkte einverstanden war. Ich bin es auch, aber ich kann nicht verhehlen, dass gerade diese Bestimmung in Kreisen von Fachlehrern manche Bedenken wachgerufen hat. Man steht etwas ganz Neuem gegenüber. Bisher waren die Abiturienten gewöhnt, das französische und englische Wörterbuch benützen zu dürfen. Von nun an soll es anders werden. Das ist eine tiefgreifende Neuerung. Man kann freilich, um die Aufnahme dieser Bestimmung in die neue Maturitätsprüfungsordnung zu begründen, darauf hinweisen, dass etwas Ähnliches ja bei der Gymnasial-Maturitätsprüfung stattfinde. Auch dort ist den Abiturienten nicht gestattet, ein Wörterbuch fürs Lateinische mitzunehmen. Ich erinnere mich recht wohl, dass seinerzeit die Lehrkörper zu Äußerungen veranlasst wurden über die Neuerungen in Bezug auf die Maturitätsprüfung, und dass da mehrere Lehrkörper die Forderung aufstellten, es möge der Gebrauch des Wörterbuches nicht gestattet werden. Nun muss ich gestehen, ich bin zwar für die Sache, aber ganz ohne Besorgnis bin ich nicht. Der Versuch soll gemacht werden, aber ob er gelingen wird, wird die Folge zeigen. Die Schwierigkeit wird darin liegen, dass die betreffenden Fachlehrer des Französischen und Englischen nun genau bei der Wahl der Themen werden überlegen müssen, welche Hilfen sie geben dürfen, denn Hilfen müssen gegeben werden. Es ist nicht denkbar, dass man französische Aufsätze ohne Wörterbuch gibt, wenn sie nicht sehr leicht sind. Nun, ganz gewöhnliche Formen kann man nicht bieten; die würde der Schüler vielleicht übersetzen, beispielsweise leichte Gespräche, leichte Dialoge. Aber wenn man den Kreis etwas weiter zieht, einen Autor nimmt, da wird die Wahl eingeschränkt sein. Es wird sich darum handeln, dass die Herren Fachlehrer möglichst leichte Stellen wählen. Das eine wird nicht zu umgehen sein, dass man Stellen wird geben müssen, in welchen die Hilfe nicht in allzu ausgedehntem Maße geboten werden muss, denn sonst ist das eine große Last für die einzelnen Lehrer. Und noch ein Zweites: Es ist ja nicht jedem Fachlehrer ganz gegenwärtig, welchen Vocabelvorrath seine Schüler haben; wenn er sie von der I. bis zur VII. Classe hätte, dann könnte er sich darüber klar sein, aber es kommen häufige Wechsel vor, ja es kommt vor, dass sie der Fachlehrer erst in der VII. Classe übernimmt; da ist es sehr schwer, sich Rechenschaft zu geben, was man voraussetzen kann, und was angegeben werden muss. Es wird nöthig sein, dass die Herren möglichst einfache Stücke wählen, sowohl zur Übersetzung aus der fremden Sprache in die deutsche als auch umgekehrt. Man wird mir freilich einwenden: In Deutschland draußen, wo die Zahl der Stunden aus beiden Sprachen bedeutend größer ist, wird den Abiturienten der Gebrauch des Wörterbuches in beiden Sprachen gestattet. Dass in der neuen Maturitätsprüfungsordnung der Ge-

brauch nicht gestattet wurde, mag damit im Zusammenhange stehen, dass thatsächlich die Leistung, mit Hilfe des Wörterbuches 30, 35 bis 40 Zeilen aus dem Englischen oder Französischen ins Deutsche zu übersetzen, besonders wenn das Stück leicht ist, eines Abiturienten nicht würdig ist.

Der Wert der Leistung schrumpft also zusammen, und das mag der Hauptgrund gewesen sein, weshalb die Unterrichtsverwaltung diese Forderung etwas erhöht hat. Es soll der Gegenstand selbst in den Augen der Schüler an Bedeutung gewinnen; sie sollen an den Gegenstand mit größerem Ernste herantreten, sich die nöthige *copia verborum* aneignen und beim Maturitätsprüfungsaufsatze verwerten. Diejenigen, die zuerst daran kommen, werden im heurigen Jahre allerdings einige Schwierigkeiten haben; also besonders bezüglich dieser Schüler möchte ich die Herren Fachlehrer, die heuer in der Lage sind, Themen zu geben, ersuchen, dass sie da nichts Schwieriges geben. Es wird vielleicht auch nöthig sein, dass die Herren einigemale die Schüler vor der Prüfung in diese Lage versetzen; das würde ich sehr empfehlen, damit sie nicht auf einmal bei der Maturitätsprüfung in eine ungewohnte Lage kommen. Etwas Ähnliches findet in den Gymnasien statt, wo im Laufe eines jeden Semesters eine Arbeit auf diese Weise gegeben wird. Das wäre das Eine; nun noch ein Zweites, das ist der § 19, nämlich die Forderungen, die unter 2 bezüglich der modernen Cultursprachen aufgestellt sind. Es sind Bedenken einiger Fachlehrer aufgetaucht, bezüglich der Art und Weise, wie bei der Prüfung aus Französisch mit Rücksicht auf den ersten Passus ‚Der Examinand muss über das in der Realschule Gelesene nach Inhalt und Form Rechenschaft geben können' vorzugehen sein wird. Es sind Zweifel aufgetaucht, in welcher Sprache der Abiturient Rechenschaft geben soll über das Gelesene nach Inhalt und Form. Deutsch oder französisch? Einige meinen, es müsse französisch geschehen mit Rücksicht auf den Passus ‚Er muss sich fähig zeigen, die an ihn in französischer Sprache gestellten Fragen in derselben Sprache mit einiger Gewandtheit zu beantworten'. Nun ich meine nicht, dass aus diesem Schlusspassus folge, dass die Fragen über das in der Realschule Gelesene unbedingt in französischer Sprache gestellt und beantwortet sein müssen. Das, glaube ich, lässt sich nicht folgern. Der Schlusspassus sagt nur, dass an den Abiturienten, wenn er einen nicht in der Schule gelesenen Abschnitt aus dem französischen Schriftsteller übersetzt hat, in französischer Sprache Fragen zu stellen sind, welche die Form und den Inhalt des eben Gelesenen oder literar-historische Fragen in derselben Sprache betreffen. Das Fragestellen und Antworten in der fremden Sprache bezieht sich nur auf die *prima vista* zu übersetzenden Stellen. Aber es ist nicht richtig zu folgern, dass der Abiturient auch über das, was er in den letzten Jahren der Realschule aus dem Französischen gelesen hat, in französischer Sprache Auskunft geben müsse. In der Praxis wird sich die Prüfung gewöhnlich so gestalten: Von den Abiturienten wird im Einvernehmen zwischen dem Vorsitzenden und den betreffenden Fachlehrern eine Anzahl zur Prüfung aus dem Französischen bestimmt werden. Das erste wird sein, wie beim Lateinischen und Griechischen im Gymnasium, dass man nicht gelesene Stellen zum Übersetzen gibt, und daran werden sich Fragen knüpfen vielleicht über Syntax, vielleicht über Literarhistorisches. Es ist nicht gesagt, dass es überhaupt dazu kommen muss, dass der Realschüler auch Rechen-

schaft gebe über das, was in der Realschule gelesen worden ist. Die Sache ist ja nicht so einfach. Wenn die Sache so prakticiert wird, dass man ihm solche Fragen gibt, die sich auf das in der Oberrealschule Gelesene beziehen, so müsste man von den Schülern erwarten, dass sie den gelesenen Stoff im letzten Jahre recapitulieren. Das wäre ein Grundsatz, der gegen den § 20 verstoßen würde, dass man einen Prüfungsmodus vermeiden soll, bei dem es nothwendig wäre, dass die Schüler sich speciell vorbereiten müssten. In der Praxis wird die Sache so stattfinden wie bisher, dass der Abiturient eine nicht gelesene Stelle bekommt, dass daran Fragen in Bezug auf die Grammatik, Syntax und Literaturgeschichte angeknüpft werden, aber mit Bezug auf Gelesenes nur sehr selten an den Schüler Fragen gerichtet werden. Aber ich glaube nicht, dass man den Abiturienten zumuthen kann, dass sie sich besonders darauf vorbereiten sollen. Es wird dabei wohl kein Zweifel obwalten über die Worte ‚aus diesen Schriftstellern'. Das scheint aus der alten Maturitätsprüfungsvorschrift herübergenommen zu sein, und dort fügt es sich gut an das Frühere an. In der früheren Vorschrift heißt es „Der Examinand muss über die in der Realschule gelesenen Schriftsteller nach Inhalt und Form Rechenschaft geben können". Diese Forderung ist in der alten Maturitätsprüfungsordnung jedenfalls höher als hier. Es wäre besser, wenn es hieße ‚Abschnitte aus den französischen Schriftstellern'. Es wäre mir nicht unwichtig, wenn einer oder der andere der Herren Fachlehrer sich über diese letztere Frage eingehender äußern wollte".

Herr Prof. Seeger: „Was den Gebrauch des Lexikons betrifft, so bin ich für dessen Abschaffung; denn nach meiner Erfahrung hat der Gebrauch des Lexikons vielfach Verwirrung angerichtet; der Schüler ist nicht an reine Textausgaben gewöhnt, sondern an commentierte, so die Bücher von Bechtel, Filek etc., wo rückwärts eine Menge von Anmerkungen stehen, die ihnen den Gebrauch des Lexikons entbehrlich erscheinen lassen. Ich verlange zwar, dass die Schüler die Phraseologie auch kennen, und sie werden zum Gebrauche der Lexika angehalten, aber bei der gewohnten Nachlässigkeit begnügen sie sich, die Anmerkungen rückwärts zu lesen, und dann lassen sie die Lexika liegen; es genügen ihnen die Anmerkungen. Wenn sie nun zur Maturitätsprüfung kommen und das Wörterbuch gebrauchen wollen, dann gerathen sie in Verwirrung, wählen oft ganz unrichtige Ausdrücke, und — was besonders zeitraubend ist — sie legen eine besondere Wichtigkeit auf die Orthographie. Sie vertändeln die Zeit damit, dass sie alle möglichen Worte, die im französischen Texte vorkommen, nachschlagen. Sie suchen jedes Wort auf seine richtige Schreibweise zu prüfen, und das nimmt zuviel Zeit weg. Sie sollten vielmehr sehen, ob ihre Wendungen richtig sind, ob sie die Satzgliederung richtig getroffen haben, sie sollten bezüglich der Phraseologie nachsehen. Das thun sie aber nicht. Sie glauben, das alles richtig absolviert zu haben, und suchen die Orthographie richtig zu stellen. Wenn die Schüler dazu erzogen würden. wie es bei uns immer geschieht, dass sie jede Schularbeit ohne Lexikon machen müssten, dann bekämen sie zur Maturitätsprüfung eine Arbeit, an die sie schon gewohnt sind, aber nur umfangreicher. Dann unterscheidet sich eine Maturitätsarbeit von einer Schularbeit in der VII. Classe nicht viel. Ich habe daher die Streichung des Lexikons willkommen geheißen. Im

Gebrauche desselben sind die Schüler noch nicht so versiert. Das Lexikon dient ja auch uns Fachlehrern nur dazu, um Seltenheiten zu suchen, und solche kommen in Maturitätsaufgaben nicht vor, und wenn sie vorkommen. können sie französisch angegeben werden.

Was den zweiten Punkt betrifft, so bemerke ich Folgendes: Ich bin nicht ganz der Ansicht, die der Herr Landes-Schulinspector Kapp vorgebracht hat. Ich glaube, man könnte den betreffenden Passus ebensogut dahin auslegen, dass über das Gelesene nach Inhalt und Form in französischer Sprache Rechenschaft gegeben werden soll. Die neue Methode soll den Schüler so weit bringen, dass er über einen Text, der gelesen wurde, französisch Auskunft geben kann. Wenn man überhaupt verlangt, dass der Inhalt des Gelesenen auch bekannt sei, so hat es doch etwas Eigenthümliches an sich, wenn der französisch verarbeitete Stoff deutsch abgefragt wird. Soll ich etwa den Inhalt der ‚Belagerung von Wien‘ oder die ‚Geschichte der Kreuzzüge‘ deutsch abfragen? Das gehört doch in die Geschichte. Für uns ist die Sprachform die Hauptsache. Was kümmert es mich, ob er die ‚Belagerung Wiens‘ von Voltaire deutsch sagen kann? Er soll es französisch sagen. Wenn er den Inhalt kennt, dann soll er imstande sein, ihn französisch zu sagen. Man kann es ihm ja erleichtern dadurch, dass man den Inhalt katechisierend abfragt.

Ich habe diese Bestimmung willkommen geheißen, weil ich sah, dass daraus gute Conversationsobjecte sich ergeben. Den Inhalt deutsch zu prüfen, hat keinen Wert. Mein Collega Historiker wird sogar einwenden, dass manches unhistorisch sei, ein Grund mehr, warum ich mir vorbehalten möchte, diese Fragen französisch zu stellen, denn dann versteht er sie zumeist nicht."

Herr Prof. Schatzmann: „Was den ersten Punkt, der besprochen wurde, betrifft, so schließe ich mich dem Herrn Vorredner an, nur soll das, was vom Französischen gesagt wurde, auch für das Englische gelten, denn dort kann man ganz besonders die Beobachtung machen. dass die Schüler wirklich die Zeit mit dem Aufschlagen von allen möglichen bekannten und unbekannten Wörtern vertrödeln. Über den zweiten Punkt glaube ich sollten wir Collegen die Anregung, die der Herr Landes-Schulinspector gegeben hat, mit Freude begrüßen und es nicht schwieriger machen, als es ohnedies ist, und es geht nicht an, dass die Schüler vor der Prüfung noch einmal alles Gelesene durcharbeiten müssen, denn wir wissen, dass die Schüler schon ohnehin zur Maturitätsprüfung aus Geschichte, Mathematik und Physik viel lernen müssen. Ich glaube, das wäre eine zu große Bürde. Können denn wir nicht auch an einem Stücke, das gelesen wurde, zeigen, ob sie imstande sind, einen gelesenen Text zu verstehen? Ob sie im Anschlusse daran Fragen beantworten können, ob sie es mit eigenen Worten wiedergeben können; können wir nicht da auch die Sprachfertigkeit aus der Übung beobachten? Ich bin überzeugt, wenn wir das in dem Sinne ausführten, wie der Herr Prof. Seeger meinte, so würden wir erzielen, dass vielleicht gesagt würde: Aus diesem oder jenem Jahrgange werde ich das Stück lesen, das wird bei der Maturitätsprüfung vorkommen. Aber dass wir alle Stücke von den Schülern verlangen, ohne ihnen irgendwelche eigene Anhaltspunkte zu geben, wird unmöglich sein. Wie kann man z. B. die Wiedergabe des Lesestückes ‚Reise nach Jerusalem‘ sozu-

sagen aus dem Stegreife verlangen! Das sind Sachen, über welche die Schüler schwer antworten können. Also es würden den Schülern ganz erhebliche Lasten aufgelegt, und ich finde, dass wir im Anschlusse an irgendeinen Text, den wir vorlegen, ganz gut beobachten können, ob sie diesen Text wiederzugeben imstande sind. Ich glaube also, dass wir die Erleichterung, wie sie der Herr Landes-Schulinspector hervorgehoben hat, nur mit Freude begrüßen können."

Herr Hofrath Dr. Huemer: „Ich möchte zuerst meiner Freude Ausdruck geben, dass die neue Maturitätsprüfungsordnung hier zur Sprache gekommen ist. Es sind theilweise Zweifel aufgetaucht, die zumtheil beseitigt sind, zumtheil schon zur Sprache kamen. Jetzt will ich über den letzten Punkt Aufklärung geben. Zunächst wurde an den Gymnasien, wo früher für Latein das Lexikon gestattet war, von den Fachlehrern gewünscht, dass das Lexikon abgeschafft werde, weil die Erfahrung gemacht wurde, dass sich die Schüler mit dem Lexikon vielzusehr aufhielten. Ich spreche privatim als Mitglied des Vereines. — Anfangs war ich dagegen, weil ich meinte, das Publicum sehe darin eine Schwierigkeit. Was aber die andere angeregte Frage betrifft, so ergibt sich aus dem Wortlaute ‚Der Examinand muss über das Gelesene nach Inhalt und Form Rechenschaft geben und sich fähig zeigen — (alles Folgende gehört dann zum zweiten Theile) — zu beantworten', dass ‚französische Fragen zu geben und zu beantworten' nur vom zweiten Theile gilt. Das ist eine Concession an die neue Methode und an die höhere Stellung des Sprachunterrichtes überhaupt. Nach meinem Dafürhalten ist darüber nicht zu streiten. Der Wortlaut lässt keine andere Deutung zu. Wenn es erreichbar wäre, was der Herr Prof. Seeger gesagt hat, so wäre es nur sehr zu begrüßen, aber von vornherein kann man es nicht als Forderung hinstellen.

Nun über andere Punkte: Was die Thesen betrifft, so möchte ich bei der zweiten bemerken, dass der Vorschlag bezüglich der Herren Turnlehrer, dass die Bestimmung des § 14 Alinea 2 unter Voraussetzung einer genauer zu bestimmenden Qualification der Turnlehrer zu mildern sei, schon aus technischen Gründen unmöglich ist; denn entweder stimmen sie oder sie stimmen nicht. Es hat das schon der Herr Landes-Schulinspector Dr. Maurer auseinandergesetzt. Es kann sich das in zehn Jahren vielleicht ändern, aber jetzt ist es nicht möglich.

Die zwei folgenden Punkte geben einem Wunsche gegenüber den Commissionen Ausdruck. Ich glaube, die Commission wird sich beeinflussen lassen; was aber den zweiten Punkt betrifft, so verstehe ich ihn nicht ganz. ‚Es sollen auch gute Schüler zur Prüfung herangezogen werden.' Nehmen wir 30 Schüler an; 10 werden aus dem Französischen geprüft, wenn 10 schwankend sind, und wenn 15 schwanken, so müssen diese 15 geprüft werden. Ich setze nun aber voraus, dass vielleicht 5 als besonders schlechte geprüft werden, so bleiben doch noch immer 10 bessere zur Prüfung.

Beim Punkte 5 hat der Herr Referent einen neuen Modus vorgeschlagen. Es soll der Mittelweg eingeschlagen werden. Früher hat es geheißen: ‚Jeder, der im Durchschnitt befriedigend hat, ist dispensiert.' Auch das war nicht haltbar; also ist die neue Form gefunden worden. Was nun den Vorschlag des Herrn Prof. Dr. Woynar betrifft, ‚dass, wenn ein Schüler

in einem Semester nicht genügend hat, er dann Maturitätsprüfung machen muss,' so sehe ich hierin eine Erschwerung, und ich möchte dafür nicht eintreten, weil ja die Maturitätsprüfung für die Sprachen erschwert ist und doch irgendwo eine Erleichterung eintreten muss. Das betrifft nun die Naturgeschichte und die Chemie. Es wird das eine Erschwerung sein, dass derjenige, der im 1. Semester nicht genügend hatte, schon deshalb bei der Maturitätsprüfung die Prüfung machen muss. Meine Herren, das ist doch sonst gar nicht üblich. Bei einem Gegenstande, der durch das ganze Jahr geht, kann das doch im 2. Semester nachgeholt werden. Das geht auch bei der Chemie. Entweder der Schüler hat im 2. Semester alles nachgeholt, dann kommt er durch; oder nicht, dann fällt er. Das geht auch bei der Naturgeschichte in Mineralogie und Geologie. Ich für meine Person bin für diese Erschwerung nicht. Ad Punkt 7 weiß ich nicht recht, wie das zu verstehen ist. ‚Es sollen Geographie und Geschichte bei der Maturitätsprüfung als zwei Gegenstände behandelt und im Maturitätszeugnisse mit getrennten Noten aufgeführt werden.' Jetzt sind es nicht zwei Gegenstände, und zwar auf Wunsch der Lehrerschaft, die gesagt hat, es sei Geographie kein getrennter Gegenstand der oberen Classen, also könne man sie nicht getrennt prüfen. Geographie und Geschichte bilden also wie im Gymnasium einen Gegenstand. Wie ist es also, wenn zwei Noten sind, die eine genügend, die andere nicht genügend: was gilt das? Wahrscheinlich meint der Herr Referent, es solle stehen: ‚Geographie genügend, Geschichte nicht genügend, Gesammtnote genügend', denn getrennt dürfen die Gegenstände nach dem Lehrplane nicht aufgeführt werden, da Geographie kein eigener Gegenstand ist. Ich weiß nicht, wie es der Herr Referent sonst gemeint hat.

Die These 6 wurde zurückgezogen. Diese wäre auch unglücklich gewesen.

Was den Schluss betrifft, so muss ich sagen, dass es mir vorkam, als hätte er eine Spitze gegen das Publicum. Ich glaube aber, so ist es nicht gemeint; ich müsste das sonst bedauern. Wenn dort steht ‚Eine Abänderung der Prüfungsordnung ist nicht eingetreten', so sage ich Ja und Nein. Nein für die, die im Sinne aller dieser Vorschriften geprüft haben. Der Herr Vortragende hat gesagt, er habe es immer so gemacht; aber für manche Herren ist das geändert. Viele haben nicht so geprüft. Es gibt viele, die Namen und Zahlen prüfen und daraus die Reife ersehen, und das ist abgeschafft, also soweit Ja. Nun, wenn das vielleicht in anderer Form gesagt würde, so wäre es mir lieber. Das Publicum soll nur wissen, wie geprüft werden soll. Ich glaube auch, da dem Herren Referenten nicht nahezutreten; er meint, er mache es so, wie es gesagt ist, aber es gibt auch solche, die es nicht so gemacht haben."

Herr Prof. Dr. Woynar: „Ich gestatte mir zu den Thesen 3 und 4 zu bemerken, dass die letztere beinahe naturnothwendig aus der These 3 sich ergibt, und ich wollte sie deshalb auch fallen lassen; denn wenn es so vertheilt wird, dass ein Drittel der Abiturienten aus Deutsch, ein Drittel aus Französisch und ein Drittel aus Englisch zur Prüfung kommt, so ist auch da schon nothwendig, dass auch mittelmäßige und bessere Schüler herangezogen werden. Aber es kam mir vor, dass mitunter, wenn auf das Schwanken zuviel Gewicht gelegt wurde, dieses Schwanken zumeist als ein Schwanken zwischen ‚genügend' und ‚nicht genügend' aufgefasst wird.

Ich selbst bin überzeugt, dass es sich von selbst ergeben wird, dass auch gute Schüler dazukommen, und deswegen will ich es auch gerne fallen lassen. Ich habe die neue Bestimmung deswegen besonders begrüßt, weil dadurch Gelegenheit geboten ist, auch bessere Schüler ins Treffen zu führen.

Wenn ich nun gleichfalls auf den § 19 zu sprechen komme, so würde ich mir erlauben, darauf hinzuweisen, dass durch die obligate Aufnahme eines Sprachfaches eine entschiedene Verschärfung der Prüfung eingetreten ist aus folgenden Gründen: Jeder Examinand wird nur aus einer Sprache geprüft, weiß aber nicht, aus welcher. Nun ist das ganz schön zu sagen, es dürfe nur das verlangt werden, was ohne besondere Vorbereitung zu verlangen möglich sei; aber in der Praxis erweist sich das wohl zumtheil anders. Die Schwachen glauben, sie müssen etwas wiederholen, weil sie sonst Gefahr laufen, geworfen zu werden. Daher wird sich der Schüler vorbereiten aus dem Deutschen, aus dem Französischen und aus dem Englischen, mindestens in gewissem Umfange vorbereiten. Ich habe diese Erfahrung auch schon gemacht, da ich zufällig Ordinarius in der VII. Classe bin, dass es doch heute ziemlich schwierig ist. Die Anforderungen aus dem Deutschen sind etwas höher gegriffen, die Anforderungen aus dem Französischen und Englischen sind dieselben geblieben, aber mit Rücksicht auf die Erschwerung müssen wir uns den § 20 noch mehr zu Gemüthe führen, dass nur das geprüft werden soll, wofür eine besondere Vorbereitung nicht nothwendig ist.

Mit Rücksicht auf diese Verschärfung ist mir die besondere Aufnahme des § 20 in die Prüfungsverordnung sehr willkommen. Erwähnen möchte ich nun, dass an den mährischen Realschulen schon seit drei Jahren die Benützung des Wörterbuches ausgeschlossen war. Ich habe mich nicht näher orientiert, aber von Klagen habe ich nichts vernommen; es scheint also ganz gut zu gehen.

Was die These 5 betrifft, so erkläre ich zunächst, dass ich in der letzten Verhandlung vom Herrn Landes-Schulinspector Dr. Maurer missverstanden wurde. Meine Meinung war die, die hier vorliegt. Ich habe nicht daran gedacht, die neue Bestimmung zu ersetzen durch den vollständigen Absatz aus dem Jahre 1872; aber ich habe nicht den Durchschnitt aus den letzten drei Jahren verlangt, so dass der Schüler geprüft werden müsste, wenn er in irgendeinem Semester der oberen Classen ‚nicht genügend' hatte, sondern ich beschränkte mich auf die letzte Classe des betreffenden Gegenstandes, und zwar war es nicht meine Absicht, den Gegenstand für die Examinanden zu erschweren. Nun erscheint Folgendes schwierig: Es heißt aus der VI. Classe für die Chemie und aus der VII. Classe für die Naturgeschichte den Durchschnitt zu ziehen. Nun kommt häufig im 1. Semester ein ‚nicht genügend' und im zweiten ein ‚genügend' in dem betreffenden Gegenstande vor. Dann weiß man nicht, was der Durchschnitt ist. Wenn es auf Seite 8 lautet ‚Es ist bezüglich der Naturgeschichte und Chemie zunächst die Durchschnittsnote aus den Semestralleistungen in der VI., beziehungsweise VII. Classe zu bestimmen', so werden wir häufig vor einem Räthsel stehen. Wenn einer im letzten Jahre ein ‚nicht genügend' hat, dann meine ich, muss er geprüft werden. Namentlich dann werden sich die Schüler mehr bemühen, wenn sie wissen, dass die Strafe für die letzte Leistung im letzten Semester eine so nach

haltige ist. Es lag mir ganz fern, eine Verschärfung aufzubringen. Hervorzuheben habe ich noch, dass der Herr Landes-Schulinspector meinte, ich wäre der Ansicht, es sei die ganze Auffassung vom Jahre 1872 übernommen worden. Dieser Irrthum dürfte darauf zurückzuführen sein, dass ich die Thesen zu rasch vorgelesen habe.

Bei der These 7 freilich wusste ich, dass ich den schlechtesten Standpunkt haben werde, und da hatte ich das Gefühl, dass ich auf einem verlorenen Posten kämpfe. Der Herr Dir. Trampler hat den Beweis gegen mich geführt, indem er auf das Fehlen des Beistriches und auf das ‚und' zwischen den Wörtern Geschichte und Geographie hinwies. Ich hatte in der letzten Versammlung leider nicht mehr Gelegenheit, zu versichern, dass mir das Fehlen des Beistriches und das Wörtchen ‚und' nicht entgangen sind. Trotzdem glaube ich, dass die Sache noch von zwei Seiten zu prüfen sei. Erstens, dass die Frage logisch zu fassen ist, ob uns der Wortlaut der jetzigen Verordnung dazu zwingt, einen anderen Modus einzuschlagen als bisher, und zweitens zu erwägen, ob eine derartige Änderung auch zweckmäßig wäre.

Nun, die Sache mit dem Beistrich und dem ‚und' ist nicht so absolut zwingend, wie das leicht aus der Verordnung von 1872 zu erläutern wäre. Das Ministerium wünscht es, und wenn es ‚ja' sagt, so müssen wir es thun. Als ich die These aufstellte, kannte ich noch nicht so ganz genau die Intention der hohen Unterrichtsverwaltung. Das Fehlen des Beistriches habe ich nicht übersehen. Früher hieß es ‚Geographie, Geschichte', und trotzdem war diese Verordnung nicht überall zwingend, obwohl damals schon ganz klar getrennt wurde, sondern bei uns wurden sie als zwei Gegenstände angesehen, in anderen Kronländern nicht, dort vielmehr wurden trotz der Verordnung von 1872 die beiden Gegenstände als ein einziges Fach behandelt. Nun, die Sache schien mir jetzt ebenso einer Aufklärung bedürftig. Es heißt im Realschulgesetze ‚Geographie und Geschichte', ebenso im Normallehrplane. Ich gestatte mir, darauf hinzuweisen, dass unser neues Gesetz von 1898 auch in dieser Weise gefasst ist: ‚Geschichte, ...' Hier waren die Gegenstände getrennt, und es macht mir den Eindruck, als ob sie absichtlich getrennt worden wären. ‚Erdkunde' . . . . Ich war über diese Trennung der beiden Gegenstände bei der Maturitätsprüfung überrascht, als ich nach Wien kam; aber ich überzeugte mich, dass diese Trennung keineswegs geschadet hat. Ich erkläre nochmals, dass ich die Intentionen der hohen Unterrichtsverwaltung kenne, und dass zahlreiche Collegen trotzdem noch nicht einen zwingenden Grund in der neuen Verordnung gefunden haben, das jetzt anders zu machen als früher, weil sich eine Nothwendigkeit hiefür aus dem Gesetze, auch dem im Jahre 1898 abgeänderten Paragraphen, der die Erdkunde von der Geschichte völlig getrennt aufführt, nicht ergibt.

Es ist ein schönes Bestreben, die Maturitätsprüfung zu erleichtern, indem man die beiden Gegenstände Geschichte und Geographie zusammenzieht, doch da muss ich noch einmal zurückkommen auf den § 20 unseres Realschulgesetzes. Dort heißt es, dass die obligaten Lehrgegenstände der Oberrealschule Gegenstand der Maturitätsprüfung seien. Nun, hier weiß ich wirklich nicht, ob das so klar ist, wie man da meint, dass die Geographie in den Oberclassen nicht obligat ist. Jedenfalls muss ich darauf

hinweisen, dass im Gesetze selbst eine solche Beschränkung nicht gegeben ist. Ich möchte aber auch darauf hinweisen, dass der Normallehrplan die Geographie nicht bloß auf die unteren Classen beschränkt, sondern die Geschichte und Geographie auch für die oberen Classen bestimmt. Ich glaube, man muss da scharf unterscheiden, ob ein Gegenstand obligat sei, oder ob ihm besondere Lehrstunden zugewiesen seien. Das letztere ist bei der Geographie in den Oberclassen nicht der Fall, daraus folgt aber noch nicht, dass sie in den Oberclassen nicht unterrichtet wird. Im Gegentheile: Geographie wird unterrichtet, das verlangt man von uns. Wie wir es bei dem geringen Stundenausmaße machen sollen, wird nicht gesagt, jedoch wir müssen es thun. Ganz besonders wichtig ist, dass wir uns in der VII. Classe im 2. Semester vornehmlich mit Geographie befassen müssen. Es gibt auch Realschulen, wo der Geographie-Unterricht auch in den Oberclassen in besonderen Stunden ertheilt wird. Ich weiß sehr wohl, dass sich die hohe Unterrichtsverwaltung zu unserer Fassung gedrängt sah durch die Unmöglichkeit, der Geographie besondere Stunden zuzuweisen. Unwillkürlich drängt sich da die Frage auf: Hat jetzt die Geographie eine geringere Bedeutung als im Jahre 1872? Ich glaube nicht, sondern ihre Bedeutung ist gewachsen. Ich war der Meinung, dass man auch jetzt diesen Modus hätte aufrecht erhalten können, dass die Geographie, wenn sie auch nicht ein besonderer Gegenstand ist, doch in der alten Weise belassen werde. Ich hoffte im geheimen, dass es vielleicht auf Grund dieser Thatsache doch gelingen werde, einmal eine Stunde irgendwo zu gewinnen. Das war die Anschauung, die mich leitete, und ich bitte, es nur in diesem Sinne aufzufassen, es sei ein Gegenstand, dessen Wert nicht verkannt werden dürfe. Eine Änderung in der Prüfung ist ja nicht eingetreten. Es wird die Geographie nicht anders, sondern ebenso geprüft wie früher: auch jetzt haben wir uns nicht über Europa hinausbegeben, weiter war schon die physische und mathematische Geographie früher fallen gelassen worden. Der Herr Dir. Trampler hat gesagt, dass die These mit dem § 20 unseres Realschulgesetzes — der übrigens jetzt aufgehoben ist — im Widerspruche stehe, dass wir Geographie nicht prüfen können, da sie kein Gegenstand in den oberen Classen sei. Das ist eben dieser strittige Punkt. Ich darf auch das noch erwähnen, dass wir in den Instructionen einen eigenen Abschnitt haben ‚Geographie in der Oberrealschule‘. Ich denke doch, dass sie ein obligater Gegenstand ist, wenn auch nicht in besonderen Stunden. Was den Punkt 8 betrifft, so bitte ich, meine Versicherung entgegenzunehmen, dass ich keine Spitze gegen das Publicum gekehrt wissen wollte, sondern ich wollte nur Selbsttäuschungen bei den Abiturienten und deren Eltern vermeiden, indem in den Zeitungen gesagt wurde, es sei bloß die allgemeine Bildung festzustellen, bloß die allgemeine Schulung des Geistes, so dass mancher meinen konnte, er brauche überhaupt gar keine besonderen, speciellen Daten. Es fällt mir nicht ein, meinerseits auf einzelne bestimmte Daten Gewicht zu legen; ich habe hervorgehoben, dass ich diese Stelle der neuen Prüfungsordnung freudig begrüßt habe. Es wäre aber für die Schüler ein verhängnisvoller Irrthum, zu meinen, man brauche z. B. in der Geschichte keine Jahreszahlen mehr zu können; und nur um diesem Irrthume vorzubeugen, habe ich jene Anregung gegeben."

Herr Hofrath Dr. Huemer: Ich bitte um Entschuldigung, aber ich muss gestehen, der Herr Referent stehe im Irrthume. Es sind zwei Dinge auseinanderzuhalten: die Verordnung und andererseits ein Beschluss des Vereines. Die Verordnung sagt zweifellos, dass die Geographie kein eigener Prüfungsgegenstand mehr ist, und aus der Zusammenziehung der Geographie und Geschichte ist es wieder evident. Früher waren die Gegenstände taxativ aufgezählt und durch Beistriche getrennt. Jetzt aber ist das nicht mehr so, und es ist über allen Zweifel erhaben, dass die Geographie nach der Verordnung nicht mehr eigener Prüfungsgegenstand ist. Was das Gesetz betrifft, so ist der Herr Referent da auch nicht im Rechte, zu meinen, dass Geographie und Geschichte als besondere Gegenstände gelehrt werden. In welcher Classe und in welchem Umfange sie gelehrt wird, bestimmt der Minister. In Galizien ist die Geographie als besonderer Gegenstand eingeführt, bei uns in Niederösterreich aber nirgends. Die Unterrichtsverwaltung wäre nicht ermächtigt, etwa, wie das im Gymnasium der Fall ist, die Geographie in den unteren Classen mit der Geschichte zu vermengen. Das wäre gegen das Gesetz; darüber ist kein Zweifel, dass das nur so zu verstehen ist. Etwas anderes ist es aber, wenn gesagt wird, es sei wünschenswert, dass die Geographie einen eigenen Gegenstand bilde. Da müsste aber gesagt werden: ‚Es wäre wünschenswert, dass die Geographie in den oberen Classen einen eigenen Gegenstand bilde und separat vorgetragen werde.‘ Da wäre aber die Einführung der VIII. Realschulclasse nothwendig, und solange das nicht geht, ist auch diese Änderung nicht möglich. Solange die Dinge aber so liegen, können wir nur beschließen, der Verein wünsche die Geographie als eigenen Gegenstand in der Oberrealschule, und dieser Wunsch kann eingebracht werden, aber die Auslegung kann nur diese sein, und das wollte ich durch mein abermaliges Eingreifen in die Debatte versichern, dass die Geographie kein eigener Gegenstand ist, und dass er so gelehrt wird wie in den Gymnasien, nämlich in Verbindung mit der Geschichte. So sind auch die Instructionen verfasst; aus ihnen kann man auch nicht herauslesen, die Geographie sei ein eigener Gegenstand. Ich bedaure, meine Herren, die Auslegung mit dem Beistriche und dem ‚und‘ ist nicht richtig, aber im übrigen bitte ich, nur Anträge zu stellen."

Herr Landes-Schulinspector Kapp: „Was die Aufklärungen betrifft, die der Herr Hofrath bezüglich der Geographie gegeben hat, so brauche ich darauf nicht zurückzukommen. Ich möchte nur darauf hinweisen, dass mir die Besorgnis des Herrn Referenten, dass man da ein Kunststück verlange, wenn begehrt werde, Geographie und Geschichte sei zugleich zu behandeln, nicht gerechtfertigt erscheint. Im Gymnasium ist man in derselben Lage; man hat zwar einige Stunden mehr, aber es muss doch die Geographie neben der Geschichte ohne bestimmte Stundenzahl gelehrt werden. Besonders in der obersten Classe ist die Geographie von Österreich in demselben Umfange durchzunehmen wie im Gymnasium, ohne dass bestimmte Stunden im Lehrplane dazu bestimmt sind. Das schließt aber nicht aus, dass auch an Gymnasien manchmal eine Stunde speciell für die Geographie festgesetzt werde.

Noch einen zweiten Punkt möchte ich hervorheben, den der Herr Referent erwähnt hat: Das war eine Äußerung, die er im Namen der

Sprachlehrer abgegeben hat bezüglich der Aufnahme einer der Sprachen als obligaten Prüfungsgegenstandes, und er hat gemeint, es werde das von den Fachmännern sowohl als von den Schülern als eine Erschwerung der Prüfung empfunden. Ich meine, die Fachlehrer werden wohl vor allem in der Aufnahme einer Sprache als Prüfungsgegenstandes nicht sosehr eine Erschwerung der Prüfung als vielmehr eine Hebung des humanistischen Unterrichtes finden. Bisher ist es häufig vorgekommen, dass eine Maturitätsprüfung an der Realschule durchgeführt wurde, ohne dass auch nur aus einem einzigen Sprachfache eine Prüfung stattgefunden hat, weder aus dem Deutschen, noch dem Französischen, noch dem Englischen. Vor allem hat es sich darum gehandelt, die humanistischen Fächer entsprechend der größeren Bedeutung durch die bescheidene Vermehrung der Stundenzahl auch in den Augen der Schüler zu heben, und ich meine: das wird nur von guten Wirkungen sein. Die Abiturienten, die zunächst daran kommen, sind nicht so darauf vorbereitet, aber für die späteren Schüler, die von vornherein wissen, dass sie aus einer Sprache eine Prüfung zu machen haben, und die sich danach richten können, für diese, glaube ich, wird das nicht sosehr als eine Erschwerung erscheinen, sondern sie werden auf den Gegenstand mehr Fleiß aufwenden, und das ist ja nur zu wünschen, dass der Gegenstand auch in dieser Beziehung eine größere Bedeutung habe."

Herr Prof. Seeger: „Wir sind wirklich dafür dankbar, dass den Sprachfächern eine bevorzugte Stellung zugewiesen wurde, denn die Sprachen wurden bisher nur etwas nebensächlich behandelt. Um aber auf den Absatz, den wir früher besprochen haben, zurückzukommen, so ist das nicht geeignet, eine Übergangsbestimmung zu bilden, wenn verlangt wird, dass alles Gelesene geprüft wird. Gleichwohl sehe ich eine kleine Inconsequenz darin, dass der Schüler französisch gefragt wird und nicht auch französisch antworten soll. Aber als Übergang ist das deshalb gut, weil sonst für den Abiturienten beim Übergange eine zu große Last entstünde, und das wäre schlecht.

Zweitens würde ich hier beantragen, es solle heuer noch so verfahren werden, dass nur das in der VII. Classe Gelesene Gegenstand der mündlichen Prüfung sein solle. Im folgenden Jahre kann dann ganz allgemein darauf hingearbeitet werden, dass man den Schülern sagt, es werde auch das in den übrigen Classen Gelesene Gegenstand der mündlichen Prüfung sein. Wenn über diesen Gegenstand nicht mehr debattiert wird, so möchte ich eine Aufklärung wünschen. Im § 10 heißt es: ‚Nach der Beendigung seiner Arbeit hat jeder Examinand sowohl die Reinschrift, als auch das Concept und etwaige stenographische Entwürfe, sonstige Notizen oder Nebenrechnungen, mit einer Übersetzung in die Unterrichtssprache auch den eventuell dictierten Text abzugeben.' Usus ist es bei uns, dass der Text an die Tafel geschrieben oder dass ein lithographierter Text den Schülern gegeben wird, aber ‚eventuell dictiert' heißt es jetzt; das würde die Prüfung eigentlich anders gestalten. Wenn erlaubt ist, zu dictieren, dann müsste anders censiert werden. Ich meinerseits möchte meinen, dass diese Stelle besagt, der Schüler solle imstande sein, das Gehörte französisch zu schreiben; das ist aber sehr schwer."

Herr Landes-Schulinspector Kapp: „Ich möchte mir erlauben, meine Ansicht über das ‚eventuell dictieren' auszusprechen. Ich denke mir

dieses Dictat nicht als Prüfungsdictat, der Vorgang mag nun so sein, dass der Text angegeben wird, oder dass der Text hektographiert wurde. Wenn aber kein Hektogramm da ist, so muss der Text auf andere Art vorgelegt werden: entweder dass an die Tafel geschrieben wird, und die Schüler schreiben es nach (so geschieht das in den Gymnasien), oder die zweite Art ist das Dictieren. Aber in diesem zweiten Falle würde ich beim Dictieren den Schülern genaue Angaben machen, so dass auch der schwächste Schüler keinen Zweifel mehr hat. Wünschenswert wäre es, unser Material so weit zu bringen, aber beim Dictieren müsste man in diesem Falle doch, wenn Zweifel entstehen, förmlich vorbuchstabieren.

Herr Prof. Seeger: „Ich meine, es wäre nur für den Fall, dass man mit dem Dictieren den Versuch machte."

Herr Landes-Schulinspector Kapp: „Beim Griechischen am Gymnasium ist, wenn der Text an die Tafel geschrieben wurde, noch das Lexikon da, in welchem der Schüler sich Rath holen kann analog wie beim Französischen in den Realschulen."

Herr Schulrath Glöser: „Ich möchte nur wünschen, dass jeder Schüler gezwungen ist, in einer Sprache sich einer Prüfung zu unterziehen, und dazu wollte ich einige Worte sprechen. Ich bin kein Feind unserer Realschüler und wünsche auch nicht, sie zu überbürden. Wenn es eine Erleichterung gibt, so begrüße ich sie mit Freuden. Wer so viele Jahre, wie ich, in der Lage war, zu lehren, muss wirklich sagen, dass die Ausbildung des Sprachgefühles bei unseren Realschülern sehr viel zu wünschen übriglässt. Ich unterschreibe nicht, dass, wie Herr Prof. Seeger sagte, die Sprachen Stiefkinder waren, oder noch weniger, dass sie vielleicht über die Achsel angesehen wurden. Mir ist derlei nie bekannt geworden. Aber wenn diese Worte bedeuten sollen, dass die Realschüler daraus eine Maturitätsprüfung machen müssen, so ist das eine Wohlthat für sie. Sie werden zur Überzeugung kommen, dass sie auch die Sprachen lernen und so betreiben müssen, wie es die Verordnung wünscht, dass sie den Utilitätsstandpunkt verlassen, dass sie nicht fragen, wozu nützt mir das, wozu jenes. Jeder Sprachlehrer konnte solche Äußerungen hören. Wenn die Schüler wissen, sie müssen daraus die Maturitätsprüfung machen, so werden sie größeres Interesse darauf verwenden, und es wird keine Erschwerung mehr bedeuten, und sie werden wirklich diese wohlthätige Bestimmung in sich selbst verspüren.

Noch ein anderer Punkt möge besprochen werden: Es ist diese gewisse zweifelhafte Sache berührt worden bezüglich der Naturgeschichte und Chemie. Sehen wir uns das frühere Gesetz an. ‚Wenn ein Schüler in einem Semester aus Naturgeschichte eine Note unter ‚genügend' hat, so muss er aus dem ganzen Stoff Prüfung ablegen.' Warum ist das nun geändert? Warum soll man jetzt nur auf das letzte Schuljahr Rücksicht nehmen? Offenbar um eine Erleichterung zu schaffen, und da ist meine unmaßgebende Meinung die, dass, wenn wirklich dieser Fall eintritt, dass einer aus Chemie im 1. Semester ‚nicht genügend' und im 2. Semester ‚genügend' hat, so kann doch der Durchschnitt eigentlich keine von den beiden Noten sein. Es wird eine halbe Note herauskommen. Diese bestehen aber nicht. Daher wird man sich, wenn dieses ‚nicht genügend' offenbar dem 1. Semester angehört, für das ‚genügend' entscheiden und umgekehrt. Wenn das

letztere in der VI. Classe eintrifft, so kommt er nicht in die VII. Classe. Die spätere Note ist die wichtigere."

Herr Prof. Dr. Woynar: „Ich glaube, dass ein ‚nicht genügend' im 2. Semester nicht in Frage kommen kann. Wenn nämlich ein Schüler in der VI. ein ‚nicht genügend' gehabt hat, so muss er es verbessern, um aufsteigen zu können. Hat er in der VII. Classe ‚nicht genügend', wird er im 2. Semester nicht zugelassen. Ich wiederhole: Hat einer ‚nicht genügend' im 2. Semester der VI. Classe, dann muss er das Jahr wiederholen, oder er bekommt eine Reparatur, und ebenso ist das in der Naturgeschichte.

Zu einer thatsächlichen Berichtigung möchte ich bemerken, dass es sich leicht feststellen ließe, dass ich die obligate Aufnahme der Sprachfächer begrüßt habe und noch mit Freuden begrüße. Ich sagte damals, es sei das eine Concession an das neue humanistische Princip, welche überall auf vollen Beifall zählen könne. Es wäre das leicht aus dem Protokolle der vorigen Sitzung festzustellen. Noch eines: Die Prüfung wird naturgemäß verlängert werden. Nehmen wir an, es seien 30 Schüler zu prüfen, so würden nach der alten Prüfungsordnung vielleicht 6 oder 7 zweifelhafte Fälle aus den Sprachfächern darankommen. Jetzt aber müssen wir mindestens 30 in den Sprachen prüfen; es sei denn, dass Dispensen ertheilt werden. Ich habe mich orientiert, wie sich dieses Verhältnis etwa stellt. An unserer Anstalt z. B. haben wir heuer in der VII. Classe 27 Schüler, bei denen sich im ganzen nur 6 mögliche Dispensen ergeben werden. Das ist immer noch eine Belastung, denn es gibt bei uns etwa um 20 Sprachprüfungen mehr, als dies nach der alten Vorschrift der Fall gewesen wäre, und daher müssen wir uns wohl soviel als möglich einschränken, um nicht zu lange zu prüfen.

Die Geographie betreffend bin ich der Ansicht, dass der Wunsch aufzunehmen sei, die hohe Unterrichtsverwaltung möge daran denken, bis es sich thun lasse, der Geographie besondere Stunden zuzuweisen. Da ich nicht verkenne, dass das gegenwärtig schwer thunlich erscheint, so möchte ich es vielleicht in der Weise formulieren, dass der Geographie eine besondere Fürsorge in Zukunft zuzuwenden sei.

Ich möchte noch eine Bemerkung in Bezug auf das Turnen hinzufügen. Um das Turnen an Realschulen nicht zu gedrückt zu sehen, so dass eine gute wie eine schlechte Note ganz wertlos ist, so wäre es gut, der Note aus dem Turnen eine gewisse Bedeutung beizulegen. Ich meine, es wäre im Interesse der Sache gelegen (und nicht nur der Turnlehrer, sondern hauptsächlich der Sache wegen wünschte ich diese Anregung berücksichtigt zu sehen), dem Turnen, das ja doch ein obligater Gegenstand ist, wenigstens soviel zuzugestehen, dass ein ‚vorzüglich' aus diesem Gegenstande ein ‚befriedigend' aus einem anderen bei der Zuerkennung eines Vorzugszeugnisses aufwiegen könne, wie dies ja auch das neueste (galizische) Realschulgesetz bestimmt."

Herr Prof. Seeger: „Ich möchte mir erlauben, zu beantragen: Es wäre wünschenswert, dass den Schülern, bevor die ganze Forderung der neuen Vorschrift in Kraft tritt, als Übergangsbestimmung noch eine Erleichterung gewährt werde."

Herr Prof. Schatzmann: „Ich glaube, im Sinne der neuen Verordnung haben wir nicht das Recht, dass wir den durchgenommenen Stoff

prüfen, sondern nur das Recht, einen Text vorzulegen, der sich in dem Umfange bewegt, wie er in der VII. Classe gewählt wird, aber nicht das Recht, den Stoff aus der VI. und VII. Classe zu verlangen. Es wäre das auch eine Erschwerung gegenüber den Gymnasien, denn dort verlangt man das nicht. Es wäre das eine unnöthige Erschwerung."

Herr Landes-Schulinspector Kapp: „Ich möchte auf die These des Herrn Prof. Seeger erwidern: Im wesentlichen glaube ich, unterscheidet sich die Bestimmung der neuen Ordnung von der alten nicht. In der alten heißt es: ‚Der Examinand muss über die Schriftsteller, die gelesen wurden, nach Inhalt und Form Rechnung geben.' Nun heißt es: ‚Rechenschaft geben nach Inhalt und Form.' Ich glaube nicht, dass die alte Bestimmung, namentlich wie es der Herr Prof. Seeger zu fürchten scheint, einen Conflict zwischen dem Vorsitzenden und dem Fachlehrer hervorrufen konnte, indem vielleicht der Vorsitzende darauf gedrungen hat, dass eine Frage über Voltaire gegeben werde. Ich glaube, der Vorsitzende war in der Regel so coulant, dass er die Wahl dessen, woraus der Abiturient zu prüfen ist, dem Fachlehrer überlassen hat, und es ist auch jetzt nicht anders. Ich glaube, dass die Sache factisch doch nur darauf hinauslaufen wird, dass dem Abiturienten, der die Prüfung machen soll, eine Stelle vorgelegt wird. Es ist nicht nöthig, dass der Verein eine förmliche Resolution fasse, in der der Wunsch nach einer Übergangsbestimmung ausgesprochen werde. Ich meine, wir können dadurch beruhigt sein, dass in diesem Punkte sich jetzt die Prüfung nicht von der alten Vorschrift im wesentlichen unterscheiden wird."

Herr Prof. Seeger: „Mit dieser Erklärung erkläre ich mich mehr befriedigt als mit der früheren."

Herr Prof. Gaubatz: „Ich erlaube mir, im Namen des Vereines allen werten Herren, die sich so eifrig an der Debatte betheiligten, herzlichst zu danken und die Versammlung mit Rücksicht darauf, dass die vorgerückte Stunde eine weitere Benützung des Universitäts-Hörsaales nicht gestattet, zu schließen."

C. Sitzungsberichte des Vereines „Mittelschule für Oberösterreich und Salzburg in Linz".

(Mitgetheilt vom Schriftführer Prof. Oskar Langer.)

Zweite Vereinsversammlung.

(28. April 1900.)

Der Obmann Prof. Lehner begrüßt die Herren Landes-Schulinspector Dr. J. Loos, Statthaltereirath Dr. Magner und P. Cölestin Kogler (Kremsmünster) und beglückwünscht den Herrn Dir. Habenicht zur Verleihung des Schulrathtitels.

Sodann verliest er eine Zuschrift, worin ersucht wird, ein Memorandum des galizischen Lehrervereines für höheres Schulwesen zur Kenntnis zu nehmen und zu unterstützen. In diesem Memorandum wird angeregt, dass im Maximum in eine Classe 40 Schüler aufzunehmen seien; ferner dass, wenn die Schülerzahl mehr als 40 betrage, sofort Parallelen errichtet werden

sollen, und wenn drei Jahre lang vier Parallelclassen an einer Anstalt bestanden haben, eine neue Anstalt gegründet werden solle. Endlich nimmt das Memorandum Stellung gegen die übermäßige Verwendung von Lehrsupplenten. — Zufolge eines Antrages des Dir. Habenicht wird der Ausschuss des Vereines beauftragt, dieses Memorandum zu prüfen und Vorschläge darüber zu machen.

Im Namen des erkrankten Prof. Gartner macht der Obmann die Mittheilung, dass diejenigen Herren, welche Stipendien für die Pariser Weltausstellung anstreben, direct darum einreichen müssen. Auch sei ein Gehaltsvorschuss möglich.

Nunmehr gelangt der Hauptpunkt der Tagesordnung zur Erledigung, die Entgegennahme der Berichte über den Wiener Mittelschultag. In diese Berichte theilen sich mehrere Herren: Prof. Bock berichtet über die Berathungen in den Vollversammlungen und über die Sitzungen der neuphilologischen Section, Prof. Schickinger über die in den Sitzungen der altphilologischen und der pädagogischen Section verhandelten Gegenstände, Prof. Dr. Zöchbauer über die historisch-geographische Section und den Vortrag „Unsere Lehrbücher", Prof. Bauernberger über die naturwissenschaftlichen Vorträge.

Der Obmann dankt allen Rednern für ihre Bemühungen und fordert die Versammlung auf, das Wort zu den Berichten zu ergreifen. Prof. Dr. Zöchbauer fügt noch einige Worte über den Empfang im Wiener Rathhause bei, an den sich gewiss jeder Theilnehmer mit Vergnügen erinnere. Auch Landes-Schulinspector Dr. Loos macht einige ergänzende Bemerkungen. Dr. Zöchbauer gedenkt des Albums der Stadt Wien, welches an die Theilnehmer des Mittelschultages vertheilt wurde.

Punkt 11 Uhr wird die Versammlung geschlossen.

Dritte Vereinsversammlung.

(26. Mai 1900.)

Samstag den 26. Mai nachmittags versammelte sich eine größere Anzahl von Mitgliedern des Vereines im physikalischen Cabinette des Petrinums und wurde sodann von dem Director dieser Anstalt, Herrn P. Lambert Guppenberger, in liebenswürdiger Weise in den ausgedehnten und wohleingerichteten Räumlichkeiten des Petrinums herumgeführt. Besonderes Interesse erregten die naturgeschichtliche und ethnographische Sammlung, die große Schulkapelle und die Studienabtheilungen; viele waren überrascht von der schönen Aussicht ins Grüne und in die Ferne, die man von den Fenstern aus genießt.

Von 7—8 Uhr fand unter dem Vorsitze des Prof. Dr. L. Poetsch (Obmann Prof. Lehner war verhindert, die Versammlung zu leiten) die dritte Vereinsversammlung statt. Nachdem Dr. Poetsch alle Anwesenden, insbesondere aber die Herren Landes-Schulinspector Dr. J. Loos, Statthaltereirath Dr. Magner, Gymn. Dir. Palm aus Ried und P. Friedrich Mayer und P. Gallus Wenzel aus Kremsmünster begrüßt hatte, ertheilte er dem Herrn Prof. Hermann Bauernberger das Wort zu seinem Vortrage:

„Über Strahlen oder drahtlose Telegraphie".

Prof. Bauernberger erörterte die moderne Auffassung der Elektricität, wonach die Elektricität kein Fluidum, sondern ein Zustand ist, ihren Sitz in den schlechten Leitern hat und erst dann bemerkbar wird, wenn ein Körper mehr oder weniger Elektricität hat als seine Umgebung. Ferner besprach er die der drahtlosen Telegraphie zugrunde liegenden Versuche, insbesondere den Marconi'schen Versuch und den empfindlichen neuen Empfangsapparat von Tomasini. Zum Schlusse führte er den Zuhörern mit Benützung eines Ruhmkorff'schen Funken-Inductors einen Versuch über drahtlose Telegraphie vor, welcher sehr gut gelang und ebenso wie der vorangegangene Vortrag mit allgemeinem Beifalle aufgenommen wurde.

Hierauf dankte Prof. Dr. Poetsch dem Prof. Bauernberger für seinen Vortrag sowie der Direction des Petrinums für den liebenswürdigen Empfang und die freundliche Führung durch das Haus. Er hege die Hoffnung, fügte er hinzu, dass das Verhältnis zwischen den Linzer Lehranstalten und dem Petrinum immer ein gleich freundliches und schönes bleiben werde. Gegen 8 Uhr war die Versammlung zu Ende, an die sich sodann eine gesellige Zusammenkunft in Achleitners Gasthof in Urfahr schloss.

Literarische Rundschau.

Prof. Dr. Joh. Ellinger: **Ein Wort zur schriftlichen Einübung und Befestigung der französischen Formenlehre in den drei untersten Classen der Realschule.** Separatabdruck aus dem Jahresberichte der öffentlichen Unterrealschule in Wien, III., Rasumofskygasse Nr. 21, Geusaugasse Nr. 31. Wien 1900. Im Selbstverlage. Gr. 8, 8 S.

Das vorliegende acht Seiten umfassende Heft, das Ergebnis mehrjähriger Erfahrung auf dem Gebiete der praktischen Pädagogik, bietet dem Schulmanne mehr Wissenswertes als manche umfangreiche pädagogische Abhandlung voll tiefsinniger Betrachtungen und schwülstiger Phrasen. — Der Verfasser führt uns in knapper und klarer Form zahlreiche Übungen vor, die sich durch geschickte Anordnung und große Mannigfaltigkeit auszeichnen und, rationell betrieben, die Erlernung der französischen Formenlehre gewiss in hohem Maße fördern werden. Diese Übungen seien jungen Lehrern ganz besonders empfohlen, womit aber nicht gesagt sein soll, dass nicht auch ältere, bewährte Pädagogen in den Angaben des Verfassers manches Beachtenswerte finden könnten.

Der Stil der gediegenen Arbeit ist gefällig, die Sprache correct. Aufgefallen ist mir *Oui* statt *Si* S. 3 (zweimal) und S. 4. — Einer Correctur bedürftig ist auch der Satz: *Que le prince demanda-t-il aux personnes qu'il vint voir?*

Wien. *Dr. Karl Merwart.*

Eingelaufene Druckschriften.

Dr. Hermann Schmidts Elementarbuch der Lateinischen Sprache. Völlig neu bearbeitet von L. Schmidt und E. Lierse. I. Th. f. Sexta. III. Th f. Quarta. 1. u. 2. Abth. Halle, 1900.

J. G. Mülder, **Sprach- und Übungsstoff aus der deutschen Culturgeschichte.** Hannover u. Berlin, 1900.

Dr. Bruno Eggert, **Phonetische und methodische Studien in Paris zur Praxis des neusprachlichen Unterrichtes.** Leipzig, 1900.

The Literary Echo (Unterrichtszeitschrift für Deutsche). Jahrgang 1900. Heilbronn. E. Salzer.

L. Buchenau, **Englische Gedichte.** Zum Lesen und Auswendiglernen. Marburg, 1900.

L'Écho littéraire, Journal bi-mensuel destiné à l'étude de la langue française. Jahrgang 1900. Heilbronn. E. Salzer.

K. Kraus, **Grundriss der Arithmetik für Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten.** Wien, 1900.

Ad. Wernickes Lehrbuch der Mechanik von Richard Vater. 3. Aufl. Braunschweig, 1900.

A. Falcke, **Die gebräuchlichsten Anwendungen der Elektricität.** Leipzig, 1901.

F. Klein und E. Riecke, **Über angewandte Mathematik und Physik in ihrer Bedeutung für den Unterricht an den höheren Schulen.** Leipzig u. Berlin, 1900.

Dr. K. Rosenberg. **Experimentierbuch für den Elementarunterricht in der Naturlehre.** III. Th. Wien, 1900. Hölder.
Dr. V. Wachter, **Das Wichtigste der organischen Chemie.** München, 1900.
Roesler und Wilde, **Beispiele und Aufgaben zum kaufmännischen Rechnen.** I. u. II. Th. Halle, 1900.
Dr. Franz Mosshammer, **Geographische Constructionszeichnungen für Mittelschulen und verwandte Lehranstalten.** Wien, 1900. Selbstverlag.
Th. Krausbauer, **Naturkundliche Schülerhefte.** Ausgabe *A*. In zwei Heften. — Ausgabe *B*. In einem Hefte. Leipzig, 1900.
J. Kajetan, **Systematik des Zeichnens.** Wien, 1900. Schroll.
H. Fiby, **Chorliederbuch für die österreichischen Mittelschulen.** I. u. II. Th. Wien, 1900. Hölder.

Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte.

Am 3. November 1894 hatten sich über Einladung des damaligen k. und k. Hofrathes und Directors der k. k. Hofbibliothek in Wien, Dr. Wilhelm Ritter v. Hartel, zwanzig Vertreter der Schule und der Wissenschaft im Hörsaale des philologischen Seminars an der Wiener Universität versammelt, um die „Österreichische Gruppe" der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, deren Sitz in Berlin ist, zu begründen.

Dieser Plan wurde allgemein als ein vortrefflicher gebilligt und seine Durchführung als vielseitig nützlich für die österreichische Schule, aber auch als eine dringende Ergänzung der Geschichte der geistigen Cultur überhaupt, insbesondere der geistigen Entwicklung unseres Vaterlandes, erkannt.

Österreich hat ja im Mittelalter, in der Zeit des Humanismus und in der Zeit der Aufklärung eine so hervorragende Rolle im Geistesleben des deutschen Volkes eingenommen, dass es eine dankenswerte Arbeit ist, durch Erforschung und Veröffentlichung der verschiedenartigen Quellen zur Schul- und Erziehungsgeschichte diese Thatsache deutlicher und bestimmter zu erreichen, als dies bisher wegen des Mangels entsprechender Untersuchungen möglich war.

Diese Idee, welche der Constituierung der „Österreichischen Gruppe" zugrunde lag, kennzeichnete denn auch der erste Obmann des Vorstandes derselben, der um Österreichs Mittelschulwesen hochverdiente k. k. Regierungsrath und Vicedirector des k. k. Theresianums in Wien, Dr. Alois Ritter Egger v. Möllwald, in seiner Schrift: „Die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte (Wien 1894)", richtig dahin, wenn er sagt, dass die Acten der deutschen Schulgeschichte größtentheils noch in Archiven und Bibliotheken verborgen liegen und Geschichtswerke der Pädagogik daher einen nur ungenügenden Einblick in die deutschen Unterrichtsverhältnisse gewähren.

Auch für Österreich soll eine planmäßige Erforschung des gesammten Unterrichts- und Erziehungswesens im Anschlusse an die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte zur Ausführung gebracht werden.

Überreich ist das Arbeitsfeld, und groß sind die Aufgaben, die hie der „Österreichischen Gruppe" harren — wir erinnern nur an die österreichische Volksschule, für deren Geschichte uns ein classisches Werk aus Helferts Feder, doch nur für einen bestimmten Zeitraum, vorliegt[1]; an die Wirksamkeit der Benedictiner in ihren Schulen, die uns Prof. Dr. Frieß in Umrissen vortrefflich gezeichnet hat[2]; an die hingebende, aufopferungsvolle Thätigkeit des Piaristenordens, seiner Schulen und seiner hervorragenden Pädagogen speciell, für die noch wenig Arbeiten vorliegen; endlich an die vielen um Österreichs Erziehungs- und Schulwesen hochverdienten Männer, denen erst noch pietätvolle, würdige Denkmäler in Biographien zugleich auch zur Nachahmung für die Jugend gesetzt werden sollen.

Nahezu sechs Jahre sind nun verflossen, seit die „Österreichische Gruppe" der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte gegründet wurde. Aber trotz der materiellen und moralischen Unterstützung von Seite des hohen Ministeriums für Cultus und Unterricht, trotz aller Bemühungen und bisherigen literarischen Leistungen auf dem Gebiete der Schulgeschichte hat sie in den Kreisen der Schulen, Lehrer und Schulfreunde noch wenig Ausbreitung gefunden; je mehr sie diese finden wird, umso größeren Aufgaben wird sie sich unterziehen, umso befruchtender wird sie für Schule und Haus, für Erziehung und Unterricht wirken können.

Für eine derartig umfassende Wirksamkeit bedarf es aber eines zahlreichen Beitrittes der Schulen, von Professoren, Lehrern und aller Schulfreunde, bedarf es mit einem Worte auch der Unterstützung der Kirche und der Wissenschaft.

Nur dann erst kann die „Österreichische Gruppe" höhere Ziele anstreben, in deren Verwirklichung gedeihen, blühen.

Es wendet sich daher ihr Vorstand an Directoren, Professoren und Lehrer, an alle Schulfreunde mit der Bitte, der „Österreichischen Gruppe" als Mitglied beizutreten. Der Jahresbeitrag beträgt dermalen 6 K, wird aber bei einem größeren Zuwachse von Mitgliedern ohne Einschränkung des Bezugsrechtes der Publicationen sowohl der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte (nämlich deren „Mittheilungen" in jährlich vier Heften) als auch der „Österreichischen Gruppe" (deren „Jahresberichte mit Mittheilungen" und „Beiträge") herabgesetzt werden.[3]

Anmeldungen neuer Mitglieder nehmen Dr. Anton Mayer, niederösterreichischer Landesarchivar und Bibliothekar, dz. Obmann des Vorstandes (Wien, I., Herrengasse 13), und Dr. Karl Wotke, k. k. Gymnasialprofessor, dz. I. Schriftführer (Wien, III., Hansalgasse 5), entgegen. Jahresbeiträge übernimmt der Cassier der „Österreichischen Gruppe" Karl Fromme, Wien, I., Graben 29.

Wien, am 15. März 1900.

Der Vorstand.

[1] J. A. Freiherr v. Helfert, Die österreichische Volksschule. Geschichte, System, Statistik. Prag 1860 und 1861, 8°, 1. und 3. Band. (Der 2. Band ist nicht erschienen.)

[2] Dr. G. E. Frieß O.S.B., Studien über das Wirken der Benedictiner in Österreich für Cultur, Wissenschaft und Kunst. Drei Abtheilungen.

[3] Neu eintretende Mitglieder können schon jetzt die bisher erschienenen Hefte I und II der „Beiträge" um den ermäßigten Preis von 4 K beziehen.

Inhaltsverzeichnis.

Vorträge und Abhandlungen.

Vereinsnachrichten.

Miscellen.

Literarische Rundschau.

Verantwortlicher Redacteur: Dir. **Leopold Eysert** in Wien.
K. u. K. Hofbuchdruckerei Jos. Feichtingers Erben, Linz. 00.6987